

Artelt, Cordula; Naumann, Johannes; Schneider, Wolfgang

Lesemotivation und Lernstrategien

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 73-112



Quellenangabe/ Reference:

Artelt, Cordula; Naumann, Johannes; Schneider, Wolfgang: Lesemotivation und Lernstrategien - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 73-112 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35318 - DOI: 10.25656/01:3531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35318>

<https://doi.org/10.25656/01:3531>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig,
Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel,
Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.)

PISA 2009

Bilanz nach einem Jahrzehnt



Waxmann 2010
Münster/New York/München/Berlin

Inhalt

Organisationsstruktur von PISA 2009 in Deutschland 9

Kapitel 1

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) 11

Nina Jude und Eckhard Klieme

1.1	Geschichte und Zielsetzung	11
1.2	PISA 2009 – Durchführung in Deutschland	15
1.3	Analysen von Trend und Veränderung	19
1.4	Ausblick	19
	Literatur	20

Kapitel 2

Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 23

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

2.1	Lesekompetenz in PISA	24
2.1.1	Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests	24
2.1.2	Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele	26
2.2	Lesekompetenz im internationalen Vergleich	33
2.3	Schwache Leserinnen und Leser	43
2.4	Geschlechterunterschiede	52
2.5	Bildungsgangunterschiede	55
2.6	Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009	59
2.7	Bilanz und Diskussion	63
	Literatur	64
	Anhang	66

Kapitel 3

Lesemotivation und Lernstrategien 73

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

3.1	Einführung und Kapitelübersicht	73
3.1.1	Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe	74
3.1.2	Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen?	75
3.1.3	Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen?	78
3.2	Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich	83
3.2.1	Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich	83
3.2.2	Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich	90
3.2.3	Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis	95
3.2.4	Veränderungen über die Zeit (2000–2009)	96

3.3	Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz	102
3.3.1	Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten	103
3.3.2	Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland	106
3.4	Bilanz und Diskussion	109
	Literatur	111

Kapitel 4

Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht 113

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

4.1	Fragestellungen und Datenbasis	113
4.2	Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009	118
4.2.1	Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen	118
4.2.2	Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen	121
4.2.3	Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung	124
4.2.4	Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	126
4.2.5	Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache	128
4.2.6	Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache	130
4.3	Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe	133
4.3.1	Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts	134
4.3.2	Dimensionen der Unterrichtsqualität	139
4.4	Bilanz	143
	Literatur	146
	Anhang	149

Kapitel 5

Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 153

Andreas Frey, Aiso Heinze, Dorothea Mildner,
Jan Hochweber und Regine Asseburg

5.1	Theoretischer Hintergrund	153
5.1.1	Mathematische Kompetenz bei PISA	154
5.1.2	Kompetenzstufen	155
5.1.3	Fragestellungen	157
5.2	Testkonzeption	157
5.2.1	Aufgabentypen und Aufgabenformate	157
5.2.2	Skalierung, Kompetenzstufenbildung und Aufgabenbeispiele	158
5.3	Ergebnisse	161
5.3.1	Internationaler Vergleich	161
5.3.2	Mathematische Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	167
5.3.3	Veränderung mathematischer Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009	169
5.4	Bilanz und Diskussion	171
	Literatur	174
	Anhang	176

Kapitel 6

Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 177

Silke Rönnebeck, Katrin Schöps, Manfred Prenzel,
Dorothea Mildner und Jan Hochweber

6.1	Theoretischer Hintergrund	177
6.2	Testkonzeption	179
6.2.1	Aufbau des Tests	179
6.2.2	Skalierung und psychometrische Kennwerte des Naturwissenschaftstests	180
6.3	Ergebnisse	183
6.3.1	Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich	183
6.3.2	Naturwissenschaftliche Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	189
6.3.3	Veränderungen naturwissenschaftlicher Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009	191
6.4	Bilanz und Diskussion	193
	Literatur	195
	Anhang	198

Kapitel 7

Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz 199

Kapitel 7.1

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 200

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

7.1.1	Methodische Vorbemerkungen	203
7.1.2	Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich	206
7.1.3	Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland	213
7.1.4	Zusammenfassung und Diskussion	224
	Literatur	228

Kapitel 7.2

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb 231

Timo Ehmke und Nina Jude

7.2.1	Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft in PISA	232
7.2.2	Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich	234
7.2.3	Die soziale Herkunft der Jugendlichen in Deutschland	242
7.2.4	Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten in Deutschland über die Zeit	245
7.2.5	Bilanz und Diskussion	249
	Literatur	251
	Anhang	254

Kapitel 7.3

Leseförderung im Elternhaus 255

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung	256
7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009	259
7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland	260
7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder	267
7.3.5 Bilanz und Diskussion	272
Literatur	273

Kapitel 8

PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem 277

Eckhard Klieme, Nina Jude, Jürgen Baumert und Manfred Prenzel

8.1 Die Entwicklung von 2000 bis 2009 im Spiegel der PISA-Erhebungen und statistischer Daten	279
8.1.1 Wie haben sich die Ergebnisse des Schulsystems verändert?	279
8.1.2 Wie haben sich Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen im vergangenen Jahrzehnt entwickelt?	280
8.1.3 Wie haben sich die sozialen Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen?	282
8.1.4 Wie haben sich persönliche Einstellungen und Lebensformen von Jugendlichen verändert?	284
8.1.5 Was hat sich in den Schulen verändert?	285
8.2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen	287
8.2.1 Die nationale Perspektive: Wie hat die Bildungspolitik in Deutschland auf PISA 2000 reagiert?	288
8.2.2 Die internationale Perspektive: Wie aussagefähig ist der Vergleich der Bildungssysteme?	291
8.3 PISA und die Bildungspolitik: Zwischenbilanz und Perspektiven	294
Literatur	297

Abbildungsverzeichnis	301
-----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis	303
---------------------------	-----

Erläuterungen zur Ergebnisdarstellung	306
---	-----

Kapitel 3

Lesemotivation und Lernstrategien

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

3.1 Einführung und Kapitelübersicht

PISA misst nicht allein Kompetenzen, sondern geht auch der Frage nach, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler am Ende der regulären Schulzeit über gute Voraussetzungen für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Potenziale verfügen. Als Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen gelten dabei lernförderliche Einstellungen beziehungsweise eine lernförderliche Motivation sowie die Kenntnis und intelligente Anwendung von Lernstrategien. Dem Schwerpunkt der PISA-2009-Erhebung entsprechend liegt der inhaltliche Fokus hierbei auf dem Lesen beziehungsweise der Lesekompetenz.

Motivation, lernförderliche Einstellungen und Lernstrategien wurden im Erhebungsprogramm von PISA von Beginn an mit eigens hierfür konzipierten Fragen an die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (vgl. Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003). Diese Fragen wurden in den einzelnen Erhebungen inhaltlich an die jeweils erfassten Hauptdomänen angepasst (vgl. OECD, 2006). Im Jahr 2009, in dem erstmals wieder Lesekompetenz als Hauptdomäne erfasst wurde, entsprechen die Instrumente wieder weitestgehend denen aus dem Jahr 2000. Zudem wurde international eine bedeutende Erweiterung in Bezug auf die Messung von Lernstrategien (bzw. dem Wissen darüber) vorgenommen, welche die Interpretierbarkeit der Daten und Ergebnisse deutlich verbessert. Darüber hinaus wurden Erweiterungen in Bezug auf die zu erfassenden Motivationsfacetten vorgenommen (vgl. Abschnitt 3.1.2 und 3.1.3).

Im Rahmen dieses Kapitels wird dargestellt, wie Lesemotivation und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern nach rund neun Jahren Schulzeit ausgeprägt sind. Untersucht wird unter anderem, welche Präferenzen Fünfzehnjährige in Bezug auf Lesematerialien haben und welchen Stellenwert das Lesen im Alltag der Fünfzehnjährigen einnimmt (vgl. Abschnitt 3.2.1). Zudem wird die Häufigkeit der Nutzung sowie das Wissen über Lern- und lesebezogene Strategien betrachtet. Hierzu werden einerseits Vergleiche zwischen den OECD-Staaten, andererseits zwischen Subgruppen (Jungen und Mädchen) innerhalb der Staaten vorgenommen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Darüber hinaus wird untersucht, welche Veränderungen sich zwischen den PISA-Kohorten 2000 und 2009 zeigen (vgl. Abschnitt 3.2.4). Im Rahmen des Kapitels werden zudem Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Lernstrategien und Lesekompetenz berichtet. Hierbei liegt ein besonderer Stellenwert auf der Beschreibung der Relevanz von Lesemotivation und Lernstrategien als Einflussgrößen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten in der Lesekompetenz (vgl. Abschnitt 3.3).

3.1.1 Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe

Die Ausbildung einer ausgeprägten Lesemotivation und auch die Kenntnis und kompetente Anwendung von Lernstrategien stellen für sich genommen relevante Zielkriterien schulischen Lernens und Lehrens dar. Besonders aus der Perspektive des lebenslangen Lernens kommt der Lesemotivation die zentrale Rolle zu, spätere Leseaktivitäten zu initiieren und zu habitualisieren und damit auch an der lesebezogenen kulturellen Praxis zu partizipieren. Lesekompetenz wird daher in einigen theoretischen Konzeptionen (vgl. Hurrelmann, 2004; Groeben, 2004) als untrennbar mit Lesemotivation verbunden definiert. Demnach beschränkt sich Lesekompetenz nicht allein auf den kognitiven Aspekt der Befähigung, Texte zu rezipieren, das heißt, ihnen relevante Informationen zu entnehmen, sie zu interpretieren und über sie zu reflektieren beziehungsweise sie zu bewerten, sondern beinhaltet zudem auch eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen sowie die aktive Teilhabe an der Gemeinschaft der Lesenden.

Motivation und Lesehäufigkeit als Bestandteil der PISA-2009-Definition von Lesekompetenz

Auch in der Rahmenkonzeption für PISA 2009 wurde die Definition von Lesekompetenz im Vergleich zu der ursprünglichen Definition der PISA-2000-Erhebung (vgl. OECD, 1999) insofern erweitert beziehungsweise verändert, als dass die aktive Lesepraxis nun auch zur Definition der Lesekompetenz gehört: Lesekompetenz im Sinne von *Reading Literacy* ist definiert als „*understanding, using, reflecting on and **engaging with written texts**, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society*“ (OECD, 2009, S. 14). Die aktive Lesepraxis, die als „sich auf das Lesen einlassen“ gefasst wird, setzt notwendigerweise Motivation zum Lesen voraus. Das hierbei zentrale Konzept des Leseengagements (*Reading Engagement*) wird in PISA, aufbauend auf Arbeiten von Guthrie und Wigfield (2000), als Konglomerat aus affektiven und verhaltensbezogenen Merkmalen gesehen, das Interesse und Lesefreude genauso beinhaltet wie das Gefühl dafür, den Leseprozess selbstbestimmt steuern zu können. Darüber hinaus wird in der aktuellen Rahmenkonzeption (OECD, 2009) auch das „Beteiligt-Sein“ an der sozialen Dimension des Lesens sowie die breit gefächerte (diversifizierte) und häufige Lesepraxis zum Begriff des Leseengagement gezählt.

Die Aufnahme von Motivation und Leseengagement in die Definition von Lesekompetenz hatte jedoch nicht zur Konsequenz, dass entsprechende Aufgaben in den Lesetest integriert wurden. Stattdessen wurden die Variablen, die in der Rahmenkonzeption unter Leseengagement gefasst werden, separat und mittels anderer Verfahren erfasst. Für diesen Bereich liegen – von einer Ausnahme abgesehen – keine Aufgaben zugrunde, für die eindeutig festgelegt werden kann, ob sie richtig oder falsch gelöst wurden; vielmehr geben die Schülerinnen und Schüler Auskunft zu ihrer Person (d.h. zu ihren Vorlieben, ihren Leseaktivitäten, ihrem Leseinteresse etc.). Unter anderem aus diesem Grund beinhalten die für die Vergleiche verwendeten Indikatoren zur Lesekompetenz (vgl. Abschnitt 3.2) keine Mischung aus den Lösungshäufigkeiten der einzelnen Aufgaben aus dem Lesekompetenztest und den Selbstangaben zur Motivation und zur Lesehäufigkeit der jeweils befragten Personen. Die Indikatoren für diese Bereiche werden vielmehr getrennt skaliert und separat berichtet. Es können demnach durchaus Fälle vorkommen, bei denen Schülerinnen und Schüler im Test sehr gut abschneiden, jedoch über wenig Lesemotivation und eine geringe Lesefrequenz berichten. Umgekehrt kann hohe Lesemotivation auch mit niedriger Lesekompetenz gepaart sein. Zwar sind solche Extremfälle nicht sehr wahrscheinlich, sie können aber gegebenenfalls auf Interventionsbedarf hinweisen, der ansonsten nicht zur Kenntnis genommen werden würde.

Ein anderer entscheidender Grund für die Separierung der beiden Definitionsbereiche der Leistung und der Motivation ist in der bereits angesprochenen unterschiedlichen Operationalisierung – Test im Vergleich zur Befragung/Selbstauskunft – zu sehen. Bei den auf Selbstangaben beruhenden Verfahren – nicht jedoch bei den Leistungstests – können Vergleiche über Staatsgrenzen hinweg problematisch sein (siehe hierzu auch Kasten 2).

Lesemotivation und Strategien als relevante Einflussgrößen

Unabhängig davon, ob Lesemotivation und Lese- und Lernstrategien definitorisch als Bestandteil von Lesekompetenz gesehen werden, bleibt die Bedeutung unbestritten, die diese Variablen für den Erwerb und die Weiterentwicklung und Perfektionierung der Lesekompetenz haben (vgl. auch Abschnitt 3.3). So wird die Relevanz von Motivation und Lernstrategien unter anderem auch an der zentralen Stellung deutlich, den sie in Trainings- und Fördermaßnahmen zur Verbesserung von Lesekompetenz beziehungsweise des selbstregulierten und selbstbestimmten Lernens einnehmen (vgl. Artelt et al. 2005; National Reading Panel, 2000). Die prominente Stellung in Fördermaßnahmen liegt besonders in der Tatsache begründet, dass es sich bei der Lesemotivation und den auf das Lesen bezogenen Strategiekennntnissen – im Gegensatz zu anderen zentralen Einflussgrößen der Lesekompetenz wie etwa kognitiven Grundfähigkeiten – um vergleichsweise gut veränderbare beziehungsweise trainierbare Faktoren handelt.

In der Literatur werden unterschiedliche Modelle zum Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung diskutiert. Eine wesentliche Wirkungskette besteht darin, dass eine stark ausgeprägte Lesemotivation mit vermehrtem Lesen (Häufigkeit des Lesens) einhergeht, was sich indirekt auch positiv auf die Lesekompetenz auswirkt. Umgekehrt kann das Erleben eigener Kompetenz (z.B. als Folge von Rückmeldungen) zu einem Zuwachs der Motivation und des Interesses führen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Wirkungen in beiden Richtungen existieren und somit sowohl positive Effekte der Motivation auf die Leistung, als auch positive Effekte der Leistung auf die Motivation erwartet werden können. Den hierin zum Ausdruck kommenden, sich selbst verstärkenden Mechanismus, hat Stanovich in seinem Modell zum Matthäus-Effekt beim Lesen beschrieben (1986; 2000). Dieses Modell beinhaltet zwei sich selbst verstärkende Mechanismen: den des Nicht-Lesens sowie des Nicht-Lesen-Könnens auf der einen Seite und den des Lesen und des Lesen-Könnens auf der anderen Seite. Nicht-Lesen führt demnach langfristig gesehen zu multiplen Nachteilen in Bezug auf die Lesekompetenz. Bessere Leserinnen und Leser lesen unter anderem deshalb mehr, weil sie stärker lesemotiviert sind. Über die Menge des Lesens werden implizit auch der Wortschatz und das Textverständnis erweitert beziehungsweise habitualisiert. Diese Vorteile sind bei nicht lesemotivierten Personen nicht gegeben, vielmehr verbleiben sie – im Vergleich zu den viel lesenden Altersgenossen – auf einem niedrigen Niveau der Lesekompetenz. Das Matthäus-Effekt-Modell nimmt also an, dass sich die Schere zwischen guten, motivierten und viel lesenden Personen und jenen, die eher leseschwach, wenig motiviert und seltene Leserinnen und Leser sind, im Laufe der Zeit immer weiter öffnet: Gute Leserinnen und Leser werden also immer besser, schwache hingegen bleiben zurück. Der Menge des Lesens und der Lesemotivation kommt hierbei eine entscheidende Rolle zu.

3.1.2 Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen?

Lesemotivation wird im Kontext dieses Berichts als ein Oberbegriff für eine Reihe von motivationalen, einstellungs- und verhaltensbezogenen Indikatoren in Bezug auf das Lesen gefasst. In der Rahmenkonzeption zu PISA 2009 (OECD, 2009) wird hierfür der Begriff des „Reading Engagements“ gebraucht, obwohl dieser, wie in Abschnitt 3.1.1.

beschrieben, durchaus weiter gefasst ist und unter anderem auch soziale Aspekte des Lesens, aber auch die hier separat dargestellten Strategien des Lesens und Textverstehens (vgl. Abschnitt 3.1.3) enthält. Als Indikatoren der Lesemotivation fassen wir hier das Leseverhalten (Häufigkeit und Qualität) sowie die emotional-affektiven Komponenten beim Lesen. Die emotional-affektive Komponente beim Lesen wird vor allem durch den Indikator Lesefreude erfasst. Daneben werden weitere verhaltensnahe Maße berichtet: Die Lesevielfalt, die ausdrückt, in welchem Maße Jugendliche unterschiedliche klassische Printmedien lesen, und der Indikator Online-Lesen, der die Leseaktivitäten beziehungsweise Lesehäufigkeit von elektronischen Texten zum Ausdruck bringt. Die genannten Indikatoren der Lesemotivation werden nachfolgend einzeln genauer beschrieben. Eine komplette Übersicht über die Skalenbildung (inkl. Wortlaut aller Fragen) zu den einzelnen Indikatoren ist im Skalenhandbuch zu PISA 2009 (Hertel, Steinert & Rauch, in Vorbereitung) wiedergegeben.

Der Indikator **Lesefreude** drückt aus, welche emotionale Bedeutung das Lesen im Leben der Befragten hat. Der Indikator wird aus den Angaben der Jugendlichen zu einer Reihe von Aussagen zur Lesefreude gebildet. Insgesamt fließen 11 Aussagen ein, die jeweils auf einer vierstufigen Zustimmungsskala bewertet wurden und bei denen (ggf. nach Umpolung) eine hohe Ausprägung der Zustimmung jeweils als Ausdruck von Lesefreude interpretiert werden kann. Die folgenden zwei Beispielaussagen verdeutlichen die Art der Fragen: „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys“, „Ich sage gerne meine Meinung über Bücher, die ich gelesen habe“. Der Index wurde so konzipiert, dass der OECD-Durchschnitt bei 0 und die Standardabweichung im OECD-Durchschnitt bei 1 liegen (vgl. Kasten 1). Im Prinzip war der Indikator Lesefreude auch schon in der PISA-2000-Erhebung vorhanden. In PISA 2009 wurde der Indikator jedoch um zwei Aussagen erweitert. Für die in diesem Kapitel dargestellten Vergleiche über die Zeit beruhen die entsprechenden Analysen auf 11 Aussagen, die über die neun zu beiden Zeitpunkten mit dem gleichen Wortlaut vorgegebenen Aussagen verlinkt wurden.

Kasten 1: Interpretationshilfe für die Indikatoren Lesefreude, Lesevielfalt und Online-Lesen

Die Interpretationen, die die Indikatoren ermöglichen, werden hier beispielhaft für den Indikator Lesefreude erläutert. Sie gelten in gleicher Weise auch für die Indikatoren Lesevielfalt und Online-Lesen und auch für die in Abschnitt 3.1.3 dargestellten Skalen zur Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien. Der Indikator Lesefreude drückt aus, welche emotionale Bedeutung das Lesen im Leben der Befragten hat. Je höher die Werte, desto deutlicher ist die Freude am Lesen ausgeprägt, je niedriger die Werte, desto geringer. Der Index wurde so konstruiert, dass der OECD-Durchschnitt exakt den Wert 0 hat, womit ein relativer Vergleichsmaßstab vorliegt. Werte, die signifikant über 0 liegen, drücken eine im Vergleich zum Mittelwert der OECD überdurchschnittlich ausgeprägte Lesefreude aus, Werte unter 0 hingegen eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Lesefreude. Die Standardabweichung dieses Indikators der Lesefreude wurde im OECD-Durchschnitt auf 1 festgesetzt. Im Wertebereich von -1 bis +1 liegen damit im OECD-Durchschnitt rund zwei Drittel aller Fälle. Die Ausprägungen des Indikators zur Lesefreude sind also jeweils relativ zu anderen Werten (OECD-Durchschnitt bzw. Werte einzelner Staaten) zu interpretieren. Ein negativer oder positiver Wert ist damit nicht mit einer negativ oder positiv ausgeprägten Lesefreude gleichzusetzen, sondern verdeutlicht allein, dass die Lesefreude niedriger beziehungsweise höher ausgeprägt ist als im Durchschnitt aller OECD-Staaten.

Der Indikator **Lesevielfalt** gibt an, wie groß das Spektrum der Printmedien ist, die von den Schülerinnen und Schülern gelesen werden. Neben der Bandbreite beziehungsweise Vielfalt des Lesens enthält der Indikator auch die Menge des Lesens. Die höchsten Werte der Lesevielfalt haben demnach Personen, die nicht nur unterschiedliche Printmedien rezipieren, sondern dies auch häufig tun. Erfragt wurde die Lesehäufigkeit bei klassischen Printmedien, wobei das Spektrum von Zeitschriften, Illustrierten, Romanen und Sachbüchern bis zu Comics reichte. Die Fünfzehnjährigen wurden gefragt, wie oft sie jedes einzelne dieser Medien aus freien Stücken lesen. Für ihre Antworten stand eine fünfstufige Skala von „Nie oder fast nie“ bis „Mehr als 2 Stunden täglich“ zur Verfügung. Obwohl nicht notwendigerweise die Lektüre jedes einzelnen dieser Medien positiv mit Lesekompetenz assoziiert ist, steht der Gesamtindikator in deutlich positivem Zusammenhang (vgl. Abschnitt 3.3.1). Es gilt also nicht nur die Aussage, dass Personen, die mehr lesen, höhere Lesekompetenz aufweisen, sondern auch, dass Personen, die ein breites Lesespektrum haben, bessere Leser sind. Zu beachten ist allerdings, dass hiermit keine Aussagen über Kausalitäten gemacht werden können. Sowohl die Menge des Lesens als auch die Vielfalt können nicht nur als Bedingung für eine hohe Lesekompetenz gesehen werden, sondern auch als ihr Resultat. Wahrscheinlich ist auch hier, dass beide Einflussrichtungen vorkommen.

Der Indikator **Online-Lesen** beschreibt die Häufigkeit und Vielfalt des Lesens von elektronischen Medien. Das Lesen von elektronischen Texten ist im Zuge der medialen Veränderungen der letzten Jahre für fast alle Bevölkerungsgruppen zur Selbstverständlichkeit geworden. Gleichzeitig verändern sich hierdurch auch Lesegewohnheiten, bis hin zu einem Trend zum Lesen kürzerer Texte. In PISA 2009 wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie sich mit den verschiedenen Online-Leseaktivitäten beschäftigen. Insgesamt sollten sieben Bereiche auf einer vierstufigen Skala von „Nie oder fast nie“ bis hin zu „Mehr als 2 Stunden täglich“ beurteilt werden. Diese reichten vom „Lesen von E-Mails“, über das „Chatten im Internet“ bis zum „Lesen von Online-Nachrichten“. Der Indikator Online-Lesen fasst diese Antworten zusammen, sodass er sowohl die Häufigkeit der Rezeption als auch die Menge der unterschiedlichen elektronischen Medien umfasst. Wie in Kasten 1 erläutert wurde der OECD-Durchschnitt auf 0 und die Standardabweichung der OECD-Staaten auf 1 gesetzt. Die Werte des Online-Lesens im internationalen Vergleich sind relativ hierzu zu interpretieren.

Die Menge des Lesens zum Vergnügen stellt eine inhaltliche Ergänzung zur oben beschriebenen Lesefreude dar. Interessant ist dieser Indikator insofern, als dass hier quantitative Aussagen über die Lesemenge der Fünfzehnjährigen möglich sind. Die Lesemenge ist, wie in Abschnitt 3.1.1 beschrieben, ein zentraler Einflussfaktor der Lesekompetenz. Vermehrtes Lesen kann – bei nicht speziell förderbedürftigen Personen – auch ohne spezielle Anleitungen, didaktische Leseziele, Trainings oder Fördermaßnahmen dazu führen, dass der Wortschatz erweitert wird (etwa dadurch, dass die Bedeutung von Wörtern zum Teil aus dem Kontext erschlossen werden kann) und Prozesse des Textverstehens habitualisiert sowie perfektioniert werden. Diese positiven Effekte auf die Lesekompetenz sind dann besonders stark, wenn besonders viel gelesen wird. Gefragt wurden die Schülerinnen und Schüler: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“ Die Antwortkategorien lauteten: „Ich lese nicht zum Vergnügen“, „Bis zu 30 Minuten täglich“, „Zwischen einer halben und 1 Stunde täglich“, „1 bis 2 Stunden täglich“, „Mehr als 2 Stunden täglich“. Die Antwortkategorien werden nicht zusammengefasst, sondern in der relativen Häufigkeit der Wahl durch die Schülerinnen und Schüler separat berichtet.

3.1.3 Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen?

Die Fähigkeit, das Lesen entsprechend den eigenen Zielen zu gestalten und vor dem Hintergrund von Verständnisschwierigkeiten anzupassen, ist der zentrale Inhaltsbereich der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Fragen und Aufgaben zu Lern- und Lesestrategien. Vor dem Hintergrund der durch die Verbreitung des Internet deutlich gestiegenen Anforderungen an eine gleichzeitig selektive und akkurate Informationsverarbeitung ist die Fähigkeit, das eigene Lernen und Lesen zu steuern, von größer werdender Bedeutung. Beispiele hierfür sind, das Ziel des Lesens in einer bestimmten Lesesituation nicht aus den Augen zu verlieren und ein hierauf abgestimmtes Leseverhalten zu zeigen. Ohne die Kenntnis von Strategien der Informationsverarbeitung, verbunden mit Wissen um deren Wert und Nutzen, ist selbstreguliertes Lesen und Lernen nicht möglich. Erst die Kenntnis hierüber versetzt die Lernende oder den Lernenden in die Lage, ihr oder sein eigenes Lernen aktiv zu gestalten. Strategien können dabei bereichsspezifisch oder allgemein sein und müssen von den Lernenden nicht unbedingt bewusst angewendet werden (Mandl & Friedrich, 2006). Unter einer Strategie in diesem Sinne versteht man eine prinzipiell bewussteinfähige, häufig aber automatisierte Handlungsfolge, die unter bestimmten situativen Bedingungen abgerufen und situationsadäquat eingesetzt wird, um Lern- oder Leistungsziele zu erreichen. Diese Strategien werden auch als kognitive Lernstrategien bezeichnet. Ein wichtiges Merkmal selbstregulierten Lernens ist zudem die Fähigkeit, Lernstrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren. Mit der Auswahl, Kombination und Koordination kognitiver Strategien kommen zusätzlich Strategien höherer Ordnung, sogenannte metakognitive Strategien, ins Spiel. Hierzu zählen die Planung (z.B. des Lernziels und der Mittel, die zur Zielerreichung notwendig sind), die Überwachung (z.B. des Lernfortschritts), die Steuerung (z.B. durch Veränderung der Mittel) und die Evaluation (Bewertung der Zielerreichung). Diese regulierenden Aktivitäten können sich sowohl auf die Überwachung des Verstehensprozesses als auch auf die Überwachung der Angemessenheit des Vorgehens beziehen (Schneider & Pressley, 1997). Zur adäquaten Steuerung des Lernprozesses und für den effektiven Gebrauch von Strategien ist es weiterhin notwendig, hinreichendes Wissen darüber zu haben, was effektive Lernprozesse kennzeichnet, und die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu kennen. In PISA 2009 wurden zwei verschiedene Ansätze verfolgt, die auf das Lernen und Verstehen von Texten ausgerichteten Strategien zu erheben. Der Unterschied besteht dabei in der Art der Erfassung, das heißt der Art der Fragen beziehungsweise Aufgaben, die an die Schülerinnen und Schüler gerichtet wurden. Einerseits wurde die Nutzungshäufigkeit von Strategien erfragt, andererseits das Wissen über Lernstrategien. Beide Zugänge werden anschließend genauer dargestellt:

Der Erfassung der **Nutzungshäufigkeit von Strategien** liegt die Idee zugrunde, die Häufigkeit der Anwendung von unterschiedlichen Strategien abzubilden. Hierzu werden die Schülerinnen und Schüler direkt danach gefragt, wie oft sie bestimmte Strategien beim Lernen beziehungsweise Lesen einsetzen. Insgesamt drei Gruppen von Strategien wurden in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Nutzung erfragt: *Elaborationsstrategien*, *Wiederholungsstrategien* und *Kontrollstrategien*. Die ersten beiden Strategien zählen zu den kognitiven Strategien, sie richten sich direkt auf den Prozess der Informationsverarbeitung. Kontrollstrategien beziehen sich auf die Beobachtung, Planung und Steuerung dieser kognitiven Prozesse und zählen daher zu den metakognitiven Strategien. Genaue Informationen über den Wortlaut der Fragen zu diesen Strategieskalen sind im Skalenhandbuch zu PISA 2009 (Hertel et al., in Vorbereitung) zu finden.

Elaborationsstrategien dienen dazu, einen Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung des Gelernten herauszuarbeiten. Dazu werden etwa beim Lesen auf der Basis einzelner Textteile Vorhersagen über weitere Abschnitte gemacht, aus dem Gelesenen Schlussfolgerungen gezogen oder nach Verbindungen zwischen einzelnen Textteilen un-

tereinander sowie dem Text und Phänomenen aus der Wirklichkeit gesucht. Durch die aktive Verarbeitung des Gelesenen wird das neue Wissen in bereits vorhandenes Vorwissen integriert. Insgesamt wurden vier Aussagen auf einer vierstufigen Skala von „Fast nie“ bis „Fast immer“ eingeschätzt und zur Bildung des Indikators Elaborationsstrategien verwendet. Eine der vier Aussagen lautet zum Beispiel: „Wenn ich lerne, versuche ich neue Informationen auf das zu beziehen, was ich bereits in anderen Fächern gelernt habe“.

Wiederholungsstrategien zielen hingegen darauf ab, einen Text möglichst wortgetreu auswendig zu lernen. Hierzu ist es nicht notwendig, das Gelesene tatsächlich zu verstehen. Anhand verschiedener Techniken, wie etwa dem Einprägen durch lautes Wiederholen, ist es möglich, lange Texte, Gedichte, Listen von Zahlen etc. abzuspeichern und zu späteren Zeitpunkten wieder korrekt abzurufen. Insgesamt wurden vier Aussagen hierzu dargeboten und sollten auf der oben genannten vierstufigen Skala hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Anwendung eingeschätzt werden. Eine der vier Aussagen lautet zum Beispiel: „Wenn ich lerne, versuche ich mir so viele Einzelheiten wie möglich zu merken“.

Als dritte Gruppe von Lernstrategien wurden *Kontrollstrategien* erhoben. Hierbei handelt es sich um im eigentlichen Sinne regulierende Strategien. Die Skala zur Nutzung von Kontrollstrategien bildet ab, wie intensiv die Befragten bei der Bearbeitung von Aufgaben und beim Lernen generell den jeweils erreichten Lernfortschritt überwachen. Der so gemessene habituelle Einsatz von Kontrollstrategien gibt Auskunft darüber, inwiefern Lernaktivitäten aktiv gesteuert werden. Basis für die Indikatorbildung waren die Bewertungen der Jugendlichen zu fünf Aussagen auf der oben genannten vierstufigen Häufigkeitsskala. Eine der Aussagen lautet zum Beispiel: „Wenn ich lerne, überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe“.

Wie die Indikatoren zur Lernmotivation wurden auch die drei Indikatoren zur Strategienutzung so gebildet, dass die Mittelwerte der OECD-Staaten bei 0 und die Standardabweichungen bei 1 liegen. Die Werte innerhalb und zwischen den Staaten sind also jeweils relativ hierzu zu interpretieren. In Bezug auf die Interpretierbarkeit der Indikatoren sind in Kasten 2 einige wichtige Einschränkungen zusammengefasst.

Kasten 2: Einschränkungen bei der Interpretation der Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien

In der Lernstrategieforschung werden Fragen nach der Häufigkeit der Nutzung bestimmter Strategien beim Lernen, so wie sie hier als Fragen nach der Nutzungshäufigkeit von Elaborations-, Wiederholung- und Kontrollstrategien zum Einsatz kamen, regelmäßig verwendet. Gegenüber alternativen Maßen hat diese Art der Erfassung jedoch den Nachteil, dass hierbei kein eindeutiger Gütemaßstab anwendbar ist. Bei der über Selbstangaben generierten Nutzungshäufigkeit von Strategien lässt sich keine Bewertung im Sinne eines mehr oder weniger stark ausgeprägten Wissen beziehungsweise eines mehr oder weniger angemessenen Verhaltens vornehmen: Weder die Angemessenheit der Strategiewahl noch die tatsächliche Qualität der Anwendung kann aus den Angaben zur Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien erschlossen werden. Bei der Nutzungshäufigkeit von Strategien wird also nicht das Ausmaß an Wissen quantifiziert, sondern die Anwendungshäufigkeit bestimmter Strategien, unabhängig von ihrer jeweiligen Angemessenheit oder Ausführungsqualität (vgl. Artelt & Neuenhaus, 2010). Zudem lässt sich bei der Interpretation der Antworten der Schülerinnen und Schüler im Sinne der Nutzungshäufigkeit auch fragen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler bei der Beurteilung tatsächlich alle potenziellen Lernsituationen berücksichtigen (siehe auch Artelt, 2000; Winne & Perry, 2000). Zusammen genommen ist also eine gewisse Vorsicht bei der Interpretation der absoluten Skalenwerte (und besonders beim internationalen Vergleich) geboten.

Eingeschränkte Vergleichbarkeit der Indikatoren zur Lesemotivation und einiger Indikatoren zu Lernstrategien

Bei der Interpretation der meisten Indikatoren zur Lesemotivation und zu Lernstrategien ist zu beachten, dass sie auf Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler beruhen, die auch Gegenstand von kulturellen Mustern, wie etwa unterschiedlichen Bescheidenheitsregeln oder anderen Tendenzen sein können (Artelt et al., 2003; Bempechat, Jimenez & Boulay, 2002; Heine, Lehman, Markus & Kitayama, 1999; van de Vijver and Leung, 1997, vgl. Kapitel 4). Die Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler müssen also über verschiedene Staaten hinweg nicht unbedingt vergleichbar sein, während Vergleiche innerhalb von Staaten von diesen Einschränkungen weniger betroffen sind. Dies ist bei Prädiktoren der Lesekompetenz oft mit dem Muster verbunden, dass die Ausprägungen des jeweiligen Indikators innerhalb von Staaten erwartungsgemäß positiv mit der Lesekompetenz korrelieren, der Zusammenhang auf der Ebene von Staaten aber nicht vorhanden oder sogar negativ ist. Es muss also nicht so sein, dass die Schülerinnen und Schüler in dem Staat mit den höchsten Werten, beispielsweise bei der Lesefreude, tatsächlich insgesamt gesehen die am stärksten leseemotivierten Schülerinnen und Schüler sind. Ohne jeden Zweifel geben sie an, sehr motiviert zu sein, die Gründe hierfür können jedoch vor allem zwischen den einzelnen Staaten unterschiedlich sein.

Lernstrategiewissen. Um den mit der Erfassung der Nutzungshäufigkeit von Strategien verbundenen Nachteilen (siehe Kasten 2) entgegenzuwirken, wurde ein zweiter Strategieindikator konzipiert, der zwar nicht die konkrete Häufigkeit der Anwendung von Strategien beinhaltet, für den jedoch die Vorteile eines klar anzuwendenden Gütemaßstabes geltend gemacht werden können und bei dem darüber hinaus keine Gefahr besteht, dass kulturelle Muster und Antworttendenzen zu Verzerrungen führen. Gemessen wurde das Wissen der Schülerinnen und Schüler über adäquate Strategien beim Lernen aus und beim Verstehen von Texten. Die theoretischen Wurzeln dieses Indikators liegen in der Metagedächtnisforschung (Flavell & Wellman, 1977, vgl. auch Schneider & Pressley, 1997), speziell in den Arbeiten zum deklarativen metakognitiven Wissen, das als verbalisierbares Wissen über die beim Lernen, Verstehen und Erinnern ablaufenden Prozesse und ihre Voraussetzungen verstanden wird. Beim deklarativen Wissen handelt es sich also um explizites beziehungsweise explizierbares Faktenwissen bezüglich konkreter Lern- und Gedächtnisanforderungen. Es umfasst das Wissen von Personen über ihre eigenen Informationsverarbeitungsfähigkeiten, das Wissen über kognitive Anforderungen von Aufgaben und das Wissen über Strategien sowie die Art und Weise und die Bedingungen ihrer effektiven Nutzung (vgl. Paris, Lipson & Wixson, 1983). Mit dem Ziel, das Wissen über Strategien sowie die Art und Weise und die Bedingungen ihrer effektiven Nutzung zu erfassen, wurde von den Autoren dieses Kapitels basierend auf nationalen Vorarbeiten und Verfahren (Schlagmüller & Schneider, 2007; Artelt, Schiefele & Schneider, 2001) ein eigens entwickeltes Verfahren in die internationalen Planungen zu PISA 2009 eingebracht. Nach vielversprechenden Ergebnissen der Pilotierung im Jahr 2008 sowie einer auch international durchgeführten Befragung von Expertinnen und Experten zur Bewertung des Strategiewissens (vgl. Artelt, Beinicke, Schneider & Schlagmüller, 2009) wurde dieses Verfahren in gekürzter Form in den PISA-2009-Haupttest integriert. Der Test zur Messung des (metakognitiven) Strategiewissens bildet Wissen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf lern- und verstehensrelevante Strategien beim Lesen und Verstehen von Texten ab.

Den Befragten wurden zwei verschiedene Lernszenarien dargeboten. Im ersten Szenario geht es darum, den Inhalt eines Textes zu verstehen und zu behalten, und im zweiten Szenario darum, eine Zusammenfassung zu einem schwierigen Sachtext zu schrei-

ben (s.u.). Für jedes der beiden Lernszenarien sollten die Schülerinnen und Schüler die Qualität und Nützlichkeit von verschiedenen Vorgehensweisen zur Erreichung des vorgegebenen Lernziels bewerten. Diese Bewertungen der einzelnen Vorgehensweisen wurden mit den von Expertinnen und Experten stammenden Bewertungen verglichen. Für insgesamt 17 Aussagen zu Über- beziehungsweise Unterlegenheit einer Strategiealternative gegenüber einer anderen konnten für die zwei Szenarien im Rahmen der internationalen Befragung der Expertinnen und Experten eindeutige Gesamteinschätzungen gefunden werden (vgl. Artelt et al., 2009), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die jeweils präferierte Strategie der als weniger gut benannten Vergleichsstrategie in Bezug auf das jeweilige Lernziel tatsächlich überlegen ist. Insgesamt wurden also 17 Paarvergleiche einzelner Strategiealternativen (verteilt über die zwei Szenarien) in die Bildung des Wissensindikators mit einbezogen. Stimmt die Bewertung der Schülerinnen und Schüler für einen Vergleich von zwei Strategie- beziehungsweise Vorgehensalternativen mit der Beurteilung der Expertinnen und Experten überein, wurde dieser Paarvergleich als gelöst angesehen und mit einem Punkt bewertet. Bei Nicht-Übereinstimmung wurden entsprechend 0 Punkte vergeben. Insgesamt kann eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler maximal 17 Punkte erzielen. In diesem Fall hat sie beziehungsweise er alle 17 möglichen Vergleiche von Strategiealternativen richtig (in Übereinstimmung mit den Expertinnen und Experten) gelöst. Hohe Werte des Wissensindikators können also als ausgeprägtes Wissen über effektive Strategien zum Behalten und Verstehen von gelesenen Textinformationen interpretiert werden.

Mit der Bildung eines Gesamtindikators zum Lernstrategiewissen wird hier von der Vorgehensweise im OECD-Bericht abgewichen, die darin besteht, beiden Szenarien separat zu werten und zu berichten. Eine Zusammenfassung der Paarvergleiche aus beiden Szenarien lässt sich durch die hohe Interkorrelation der beiden Szenarien rechtfertigen. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der zusammengefassten 17 Paarvergleiche liegt bei $\alpha = .84$. Zudem wurde der Test, der ursprünglich vier weitere Szenarien umfasste, als Gesamtindikator konzipiert. Eine Abweichung hiervon halten wir auch für das aufgrund geringer Testzeit gekürzte Verfahren für nicht notwendig und nicht für sinnvoller als die Bildung eines Gesamtindikators zum Lernstrategiewissen. Einschränkend muss allerdings dazu gesagt werden, dass die Bandbreite der Strategieanwendungen und Anlässe, die in dem gekürzten Verfahren abgefragt wird, nicht sehr groß ist, das erfasste Lernstrategiewissen sich also primär auf das Verstehen, Merken und Zusammenfassen von Texten bezieht.

Szenario 1:**Du sollst den Inhalt eines Textes verstehen und behalten.***Wie beurteilst du den Nutzen der folgenden Strategien für das Verstehen und Behalten des Textes?*

	<i>Überhaupt nicht nützlich</i>			<i>Sehr nützlich</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Ich konzentriere mich auf die Teile des Textes, die leicht zu verstehen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich lese den Text zweimal schnell durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nachdem ich den Text gelesen habe, bespreche ich den Inhalt mit anderen Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich unterstreiche wichtige Textpassagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich fasse den Text mit eigenen Worten zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich lese jemandem den Text laut vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Szenario 2:**Du hast gerade einen zwei Seiten langen und ziemlich schwierigen Text über die Veränderungen des Wasserspiegels eines Sees in Afrika gelesen. Du sollst eine Zusammenfassung schreiben.***Wie beurteilst du den Nutzen der folgenden Strategien für das Schreiben einer Zusammenfassung dieses zweiseitigen Textes?*

	<i>Überhaupt nicht nützlich</i>			<i>Sehr nützlich</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Ich schreibe eine Zusammenfassung. Danach prüfe ich, ob die einzelnen Abschnitte des Textes in der Zusammenfassung enthalten sind, da der Inhalt eines jeden Abschnitts darin vorkommen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich versuche, möglichst viele Sätze aus dem Text wörtlich zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vor dem Schreiben der Zusammenfassung lese ich den Text so oft wie möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich überprüfe sorgfältig, ob die wichtigsten Fakten des Textes in der Zusammenfassung enthalten sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich lese den Text und unterstreiche dabei die wichtigsten Sätze. Dann schreibe ich diese mit eigenen Worten als Zusammenfassung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich lese jemandem den Text laut vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die oben dargestellten Szenarien wurden zur Messung des Lernstrategiewissens verwendet. Die insgesamt 17 Punkte, die im Test erzielt werden können, setzen sich folgendermaßen zusammen: Bei den Antworten zum ersten Szenario wird jeweils ein Punkt vergeben, wenn die Strategiealternativen c, d und e jeweils als nützlicher bewertet wurden als die Alternativen a, b und f. Insgesamt gibt es für das erste Szenario also neun Punkte. Beim zweiten Szenario werden Punkte für richtig gelöste Paarvergleiche vergeben, wenn die Strategiealternativen a, c, d und e jeweils als nützlicher als b, wenn d und e jeweils nützlicher als c und wenn d und e jeweils nützlicher als a eingeschätzt wurden, was acht Vergleichen und damit acht möglichen Punkten für das zweite Szenario entspricht.

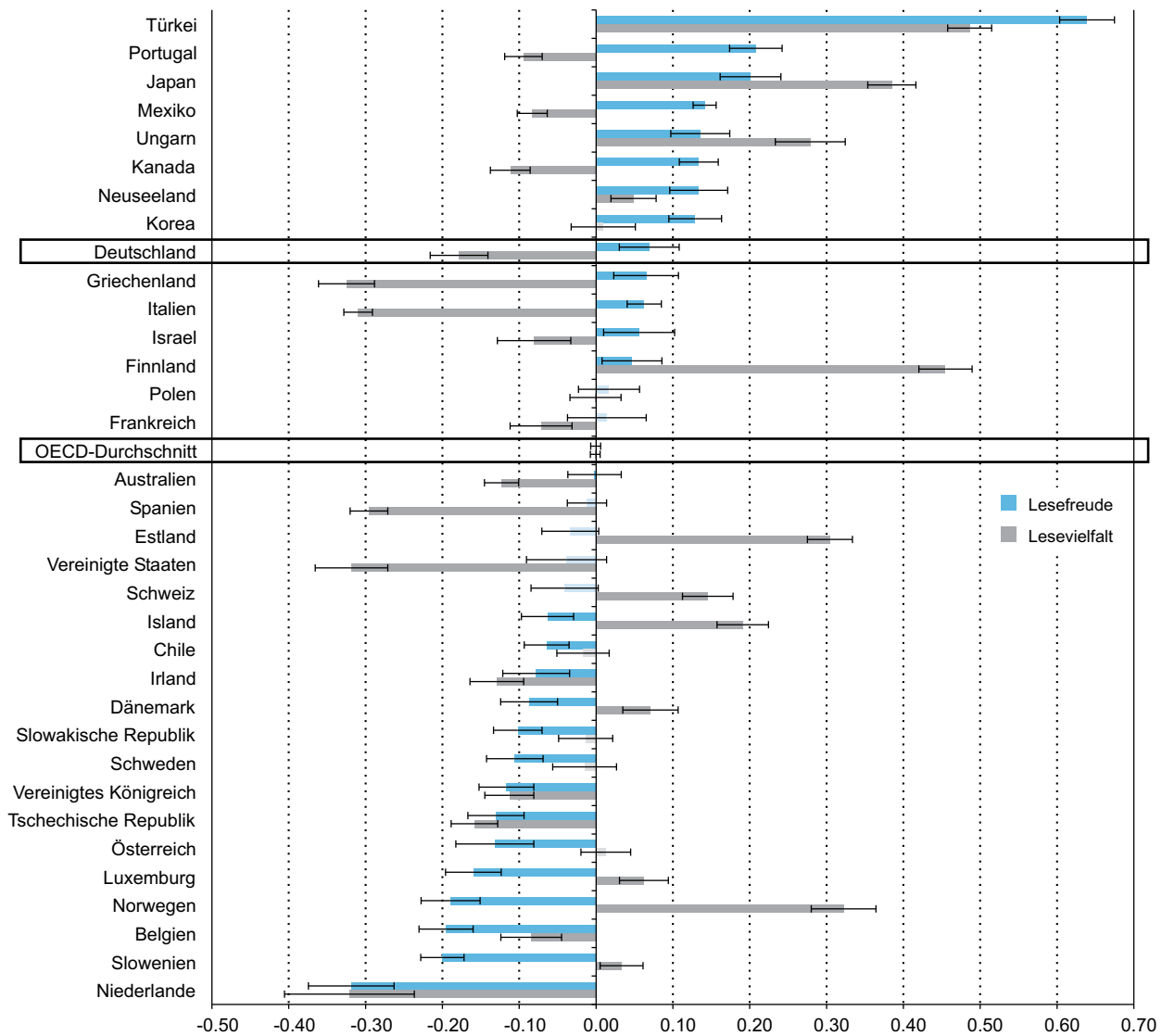
3.2 Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit der Analyse der Ausprägungen der Lesemotivations- und Lernstrategievariablen in den OECD-Staaten. Hierbei gehen wir auch auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ein (Abschnitt 3.2.1 und 3.2.2). Anschließend betrachten wir die Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Lernstrategien (Abschnitt 3.2.3) und analysieren, ob und in welchem Maße sich die Ausprägungen einzelner Indikatoren im Laufe der Zeit, das heißt seit PISA 2000, verändert haben (Abschnitt 3.2.4). In dem sich anschließenden Abschnitt 3.3 werden dann die Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien – unter anderem unter Kontrolle von Merkmalen des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler – analysiert.

3.2.1 Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich

Ein wichtiger Bestandteil der Lesemotivation ist die Freude am Lesen. Der in PISA gebildete Indikator Lesefreude drückt aus, wie engagiert die befragten Schülerinnen und Schüler lesen und welche Freude sie dabei verspüren. Abbildung 3.1 stellt die Mittelwerte der Lesefreude und der Lesevielfalt für die 34 OECD-Staaten dar. Die Staaten sind dabei nach den jeweiligen Mittelwerten des Indikators Lesefreude angeordnet. Betrachtet man zunächst den Indikator Lesefreude, so zeigt sich, dass in den oberen 13 Staaten die Mittelwerte signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen. Auffallend ist hierbei der sehr hohe Wert von 0.64, der in der Türkei erreicht wird und der einen deutlichen Abstand zum darunter liegenden Wert (0.21) der Schülerinnen und Schüler in Portugal aufweist. Deutschland (0.07) gehört ebenfalls zu den Staaten oberhalb des OECD-Durchschnitts. In den in der Mitte der Abbildung dargestellten Staaten (Polen bis zur Schweiz) unterscheidet sich die von den Schülerinnen und Schülern angegebene Lesefreude nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt. Signifikant niedrigere Werte der Lesefreude werden von den Schülerinnen und Schülern besonders in den Niederlanden (-0.32), Slowenien und Belgien (jeweils -0.20) und Norwegen (-0.19) berichtet. Darüber hinaus sind in weiteren zehn Staaten (Luxemburg bis Island) ebenfalls signifikant unterdurchschnittliche Ausprägungen der Lesefreude von den Schülerinnen und Schülern festzustellen.

Abbildung 3.1 enthält darüber hinaus auch die Mittelwerte der 34 OECD-Staaten für den Indikator zur Lesevielfalt, der in einigen Staaten ähnlich hoch ausgeprägt ist wie die Lesefreude. Dies ist beispielsweise in den beiden hinsichtlich der mittleren Lesefreude extremen Staaten – der Türkei und den Niederlanden – der Fall, wo der höchste Wert (Türkei: 0.49) beziehungsweise der zweitniedrigste Wert (Niederlande: -0.32) der Lesevielfalt zu finden ist. Aber auch in Staaten wie Polen, Frankreich oder Chile zeigt sich für beide Indikatoren ein ähnliches Bild: Die Mittelwerte liegen nahe am (und im Fall eines Indikators sogar im Bereich des) OECD-Durchschnitt(s). Eine vergleichsweise geringe Lesevielfalt findet sich in den Niederlanden, in Griechenland und den Vereinigten Staaten (jeweils -0.32) sowie in Italien (-0.31) und Spanien (-0.30). Mit deutlichem und auch signifikantem Abstand hierzu folgt Deutschland mit einem Wert von -0.18. Allerdings liegt auch der Mittelwert der Lesevielfalt in Deutschland signifikant unterhalb des OECD-Durchschnitts, während die Lesefreude, wie bereits erwähnt, überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Neben Deutschland gibt es noch eine Reihe von Staaten, in denen sich erhebliche Unterschiede zwischen den mittleren Ausprägungen der beiden Indikatoren zeigen. Deutlich wird dies in Finnland und Norwegen, wo vergleichsweise viel und breit gelesen wird, jedoch die Lesefreude eher niedrig ausgeprägt ist. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich in Spanien, Italien, Griechenland und den Vereinigten Staaten, wo

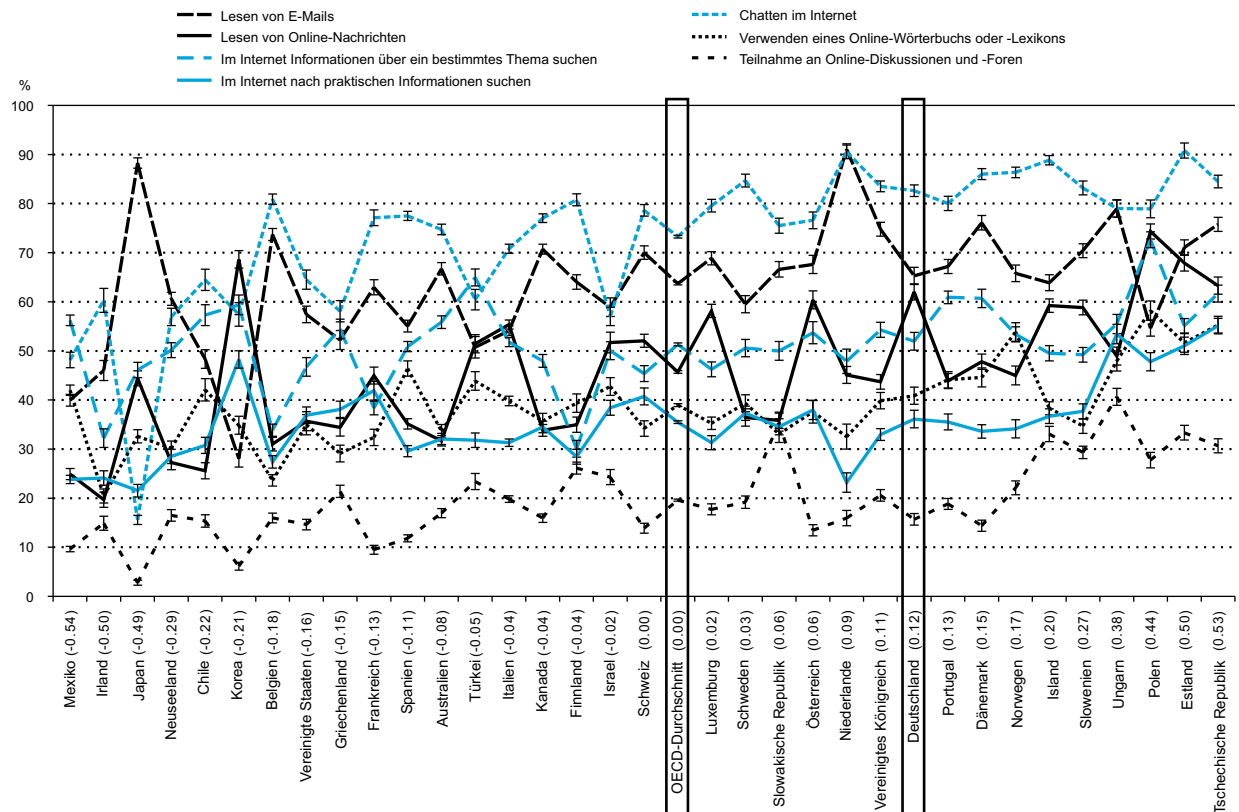


Anmerkung. Die Staaten sind nach der Ausprägung des Indikators Lese Freude geordnet. Dunkel hinterlegte Balken weisen auf eine signifikant höhere (Werte über 0) oder niedrigere (Werte unter 0) Ausprägung des jeweiligen Motivationsindikators als im OECD-Durchschnitt hin. Für die hell hinterlegten Wertebalken lässt sich kein signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt nachweisen. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.1: Lese Freude und Lese Vielfalt nach Staaten

sehr wenig und wenig diversifiziert gelesen wird, Jugendliche jedoch vergleichsweise stärker ausgeprägte Lese Freude angeben.

Als weiterer Indikator für die Qualität beziehungsweise die Art und Weise des Lesens lässt sich für die PISA-Teilnehmerstaaten die Menge des Lesens von elektronischen Texten (**Online-Lesen**) vergleichen. Zusätzlich zu den Ergebnissen des Gesamtindikators ist es aufschlussreich, die Häufigkeit des Lesens bestimmter Online-Medien in absoluten Zahlen über die OECD-Staaten zu vergleichen. In Abbildung 3.2 ist hierzu der relative Anteil von Schülerinnen und Schülern pro Staat abgetragen, der angibt, mehrmals in der Woche oder mehrmals am Tag die jeweiligen Online-Leseaktivitäten auszuführen. Bemerkenswert sind hierbei auch die absoluten Zahlen. So geben im Durchschnitt der OECD-Staaten rund 73 Prozent der Fünfzehnjährigen an, mehrmals in der Woche im Internet zu chatten. Auch das Lesen von E-Mails ist eine unter Jugendlichen verbreitete Tätigkeit, die im OECD-Durchschnitt von 64 Prozent der Schülerinnen und Schülern regelmäßig durchgeführt wird. Deutlich weniger Jugendliche in den OECD-Staaten (20 Prozent) nehmen hingegen



Anmerkung. Die Staaten sind nach der Ausprägung des Indikators Online-Lesen geordnet. Hinter den Staatennamen sind die Werte des Indikators Online-Lesen in Klammern ausgewiesen. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.2: Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, elektronische Texte des jeweiligen Bereichs regelmäßig zu lesen, sowie Mittelwerte des zusammenfassenden Indikators Online-Lesen

regelmäßig an Online-Diskussionen oder -Foren teil oder suchen im Internet regelmäßig nach praktischen Informationen (im Fragebogen wurden Fahrpläne, Veranstaltungen, Hinweise, Rezepte als Beispiele genannt) (36 Prozent).

Abbildung 3.2 macht zudem deutlich, dass die jeweils präferierten beziehungsweise häufig konsultierten Medien über die 34 OECD-Staaten hinweg nicht sonderlich stark variieren. So ist das Chatten im Internet mit wenigen Ausnahmen in allen Staaten die am stärksten präferierte Online-Leseaktivität, direkt gefolgt vom Lesen von E-Mails. In allen Staaten zeigt sich darüber hinaus die vergleichsweise geringe Attraktivität der Teilnahme an Online-Diskussionen und -Foren. Die Nutzung des Internet als Instrument zur Recherche und Suche nach Informationen drückt sich in insgesamt drei der Kategorien aus, die zum Teil auch überlappend definiert sind. Der Gesamtanteil der Jugendlichen, die das Internet zu diesem Zweck regelmäßig nutzen, liegt also höher als die drei Einzelkategorien vermuten lassen. Der Anteil der Jugendlichen, die regelmäßig nach Informationen zu einem bestimmten Thema im Internet suchen (eine der drei Kategorien der Informationssuche im Internet), variiert zwischen den OECD-Staaten zwischen 30 Prozent in Finnland und 73 Prozent in Polen (OECD-Durchschnitt: 51 Prozent). Das Verwenden eines Online-Wörterbuchs oder -Lexikons, das im OECD-Durchschnitt von 39 Prozent der Jugendlichen regelmäßig genutzt wird, variiert zwischen den Staaten zwischen einem Anteil von 20 Prozent in Irland und 58 Prozent in Polen. Die dritte Kategorie, die sich auf die Nutzung des Internet für die gezielte Suche nach Informationen bezieht, ist das Suchen nach praktischen Informationen im Internet. Im OECD-Durchschnitt wird das Internet von 36 Prozent der Jugendlichen hierzu regelmäßig genutzt. Der relativ gese-

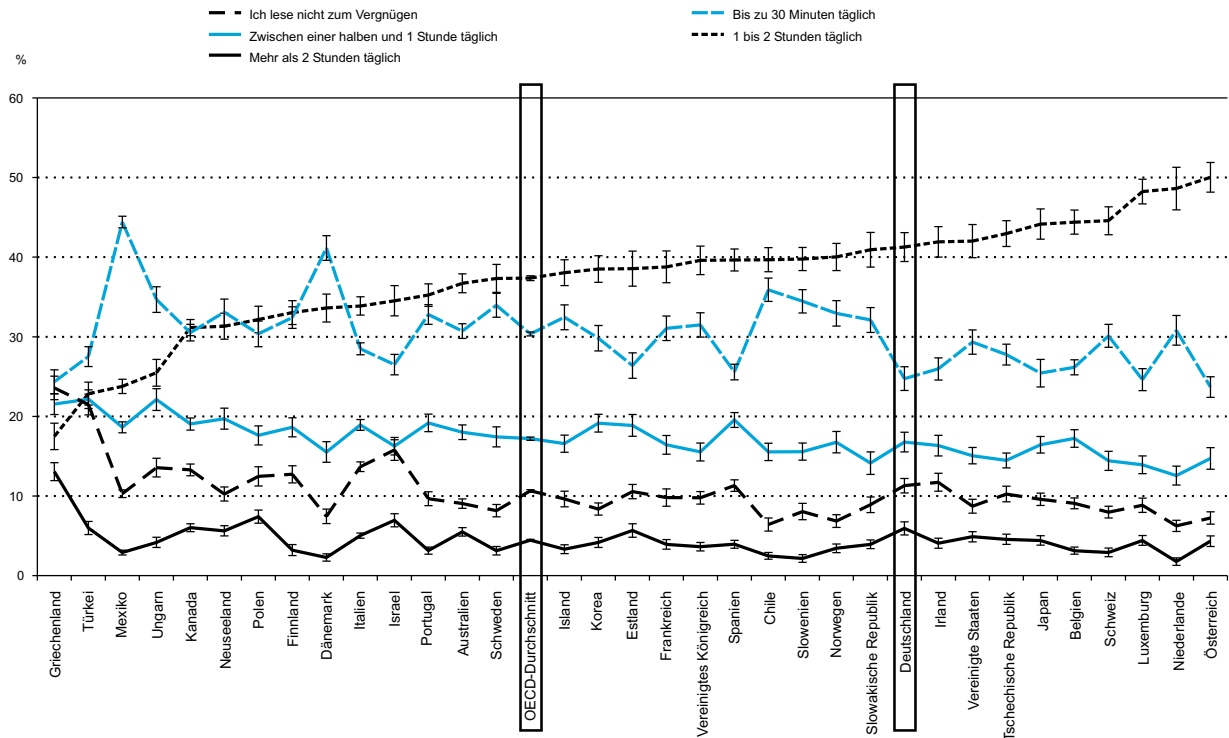
hen geringste Anteil findet sich in Japan (22 Prozent), der höchste in der Tschechischen Republik (51 Prozent). Die von Fünfzehnjährigen in Deutschland gemachten Angaben weichen in zwei Bereichen bedeutsam vom OECD-Durchschnitt ab: In Deutschland werden einerseits deutlich mehr beziehungsweise öfter Online-Nachrichten gelesen (62 Prozent in Deutschland im Vergleich zu 46 Prozent im OECD-Durchschnitt) und darüber hinaus geben die Jugendlichen in Deutschland an, dass sie mehr im Internet chatten (83 Prozent in Deutschland im Vergleich zu 73 Prozent im OECD-Durchschnitt).

Die Angaben zu den hier einzeln dargestellten Kategorien lassen sich zusammenfassend im Indikator Online-Lesen betrachten, der wiederum im Vergleich zur Referenz der OECD-Staaten (Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1) interpretiert werden muss. Deutschland zählt hier mit einem Wert von 0.12 neben 13 weiteren Staaten zu der Staatengruppe, die signifikant höhere Werte als im OECD-Durchschnitt aufweisen. Abbildung 3.2 stellt auch die Mittelwerte für den Gesamtindikator Online-Lesen nach Staaten dar. Die Reihenfolge der Anordnung der Staaten in der Abbildung entspricht der Höhe dieses Indikators. Das Lesen von elektronischen Medien ist danach besonders in einigen osteuropäischen Staaten, der Tschechischen Republik (0.53), Estland (0.50), Polen (0.44) und Ungarn (0.38), mit einem Wert in der Größenordnung von mindestens einer drittel Standardabweichung über dem Durchschnitt der OECD-Staaten vergleichsweise stark ausgeprägt. In Relation dazu ist das Lesen von elektronischen Medien in Mexiko (-0.54), Irland (-0.50) und Japan (-0.49) sehr unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Der vierte Indikator der Lesemotivation, die **Menge des Lesens zum Vergnügen**, ist kein zusammengefasster Gesamtindikator, sondern spiegelt das konkrete Antwortverhalten auf eine entsprechende Frage im Fragebogen wider. Wie im Abschnitt 3.1.2 erläutert wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie viel Zeit sie normalerweise damit verbringen, zum Vergnügen zu lesen. Die entsprechenden relativen Anteile sind in Abbildung 3.3 für die einzelnen OECD-Staaten und im OECD-Durchschnitt dargestellt.

Betrachtet man nur die Kategorien, für die sich die Angaben der Fünfzehnjährigen in Deutschland und im OECD-Durchschnitt unterscheiden, ergibt sich ein Bild der relativen Extreme. In Deutschland ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nicht zum Vergnügen lesen, überdurchschnittlich hoch. So geben in Deutschland 41 Prozent der Jugendlichen an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Im OECD-Durchschnitt liegt dieser Anteil bei lediglich 37 Prozent. Unter den OECD-Staaten gibt es nur sechs Staaten, in denen der Anteil an Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, signifikant größer ist als in Deutschland. Dies sind Österreich (50 Prozent), die Niederlande (49 Prozent), Luxemburg (48 Prozent), die Schweiz (45 Prozent), Belgien und Japan (je 44 Prozent). In den Staaten Ungarn (26 Prozent), Mexiko (24 Prozent), der Türkei (23 Prozent) und Griechenland (18 Prozent) liegt dieser Anteil jeweils unter 30 Prozent der Alterskohorte. Auch ohne den Vergleich zu anderen Staaten stellt die unter anderem in Deutschland erzielte absolute Größe von über 40 Prozent der Alterskohorte, die nicht zum Vergnügen lesen, einen beunruhigenden Befund da. Ein deutlich positiveres Bild ergibt sich bei der Betrachtung des relativen Anteils von Schülerinnen und Schülern, die angeben, täglich mehr als zwei Stunden zu lesen. Dieser liegt im OECD-Durchschnitt bei vier Prozent und in Deutschland mit sechs Prozent signifikant darüber. Statistisch gesehen noch höhere Anteile an Vielleserinnen und Viellesern, also denjenigen, die täglich mehr als zwei Stunden lesen, werden lediglich in Israel sowie Polen (beide sieben Prozent) und Griechenland (13 Prozent) erreicht.

Zusammen genommen ist Deutschland damit in zweierlei Hinsicht auffällig: Einerseits durch den überdurchschnittlich und mit 40 Prozent der Alterskohorte sehr hohen Anteil an Personen, die nicht zum Vergnügen lesen, andererseits durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Vielleserinnen und Viellesern. Während letzteres einen erstrebenswerten Umstand kennzeichnet, ist der Anteil an Nicht-Lesern als problematisch anzusehen.



Anmerkung. Die Staaten sind nach dem relativen Anteil der Antwortkategorie „Ich lese nicht zu Vergnügen“ geordnet. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.3: Relativer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die einzelnen Antwortkategorien zur Frage, wie viel Zeit sie normalerweise damit verbringen, zum Vergnügen zu lesen, angekreuzt haben, nach Staaten

Geschlechterunterschiede bezüglich Lesefreude, Lesevielfalt und Online-Lesen sowie Lesehäufigkeit im internationalen Vergleich

In Bezug auf die vier dargestellten Indikatoren der Lesemotivation finden sich innerhalb der 34 OECD-Staaten zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Tabelle 3.1). Diese differieren jedoch in Abhängigkeit vom betrachteten Indikator. Für den zuletzt beschriebenen verhaltensnahen Indikator der „Menge des Lesens zum Vergnügen“ (ohne Tabelle) gilt für alle OECD-Staaten, dass der Anteil der Jungen, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, signifikant größer ist als der der Mädchen: Im OECD-Durchschnitt sind dies 65 Prozent Jungen, in Deutschland 67 Prozent. Umgekehrt gibt es unter den Vielleserinnen und Viellesern (d.h. denjenigen, die täglich mehr als zwei Stunden lesen) in fast allen Staaten mehr Mädchen. Im OECD-Durchschnitt sind dies 67 Prozent, in Deutschland ist dieses Verhältnis mit 70 Prozent der Mädchen unter den Vielleserinnen und Viellesern noch markanter. In Japan und in Korea bestehen unter den Vielleserinnen und Viellesern entweder – wie im Fall von Japan – überhaupt keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, oder – wie im Fall von Korea – es sind sogar ausnahmsweise die Jungen, die stärker vertreten sind. In Korea verteilen sich die Vielleserinnen und Vielleser im Verhältnis 34 Prozent (Mädchen) zu 66 Prozent (Jungen) auf die Geschlechter. Korea – zum Teil auch Japan – sind in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse bei den Nicht- beziehungsweise Vielleserinnen und Viellesern eine Ausnahme. Ansonsten gilt durchgängig, dass Mädchen häufiger zu den Vielleserinnen und -lesern und seltener zu den Nicht-Leserinnen und -Lesern gehören, während dieses Bild für Jungen gegenteilig ist: Jungen zählen häufiger zu den Nicht-Lesern und deutlich seltener als Mädchen zu den Viellesern.

Als ein durchgängiges und universelles Muster kann die stärker ausgeprägte Lesefreude bei Mädchen im Vergleich zu Jungen angesehen werden. In allen 34 OECD-Staaten (vgl.

Tabelle 3.1) und darüber hinaus auch in den 31 OECD-Partnerstaaten (hier nicht im Einzelnen dargestellt) weisen Mädchen signifikant höhere Werte in der Lesefreude auf als ihre männlichen Mitschüler. Der Unterschied beläuft sich im OECD-Durchschnitt auf -0.62 Einheiten, was einem mittleren bis starken Effekt entspricht. Am stärksten sind die Geschlechterdifferenzen in Finnland (-0.91) und Deutschland (-0.89) ausgeprägt, gefolgt von Kanada (-0.83), Österreich (-0.81) und der Schweiz (-0.80). Eher geringe Unterschiede zwischen der selbst berichteten Lesefreude von Jungen und Mädchen finden sich hingegen in Korea (-0.27), Mexiko (-0.35) und Japan (-0.36). Zwar bestehen auch in Korea Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, der Vergleich mit den in Finnland und Deutschland gefundenen Differenzen macht jedoch deutlich, dass diese Geschlechterunterschiede nicht naturgegeben sind, sondern auch deutlich geringer ausfallen können. Bezieht man auch die OECD-Partnerstaaten in den Vergleich mit ein, so sind die Geschlechterdifferenzen auch in Aserbaidschan und Indonesien ähnlich gering wie in Korea (beide -0.22). Zudem findet sich unter den OECD-Partnerstaaten ein Staat, der größere Geschlechterunterschiede aufweist als Finnland: In Litauen beträgt die Differenz zwischen den Lesefreudewerten von Jungen und Mädchen -1.00 Punkte.

Hinsichtlich der Lesevielfalt ist das Bild der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen insgesamt weniger einheitlich. Zwar dominieren auch hier die Unterschiede zugunsten der Mädchen (Mädchen lesen vielfältiger und mehr als Jungen), dennoch wird dieser Unterschied zumindest nicht in allen OECD-Staaten signifikant. Unterschiede von über einer drittel Standardabweichung und mehr zugunsten der Mädchen treten besonders in Israel (-0.52), aber auch in der Slowakischen Republik und Polen (beide -0.37), Island und Chile (beide -0.35), den Niederlanden (-0.33) und Schweden (-0.32) zutage. Deutschland (-0.05) zählt hingegen neben Spanien (-0.02), Frankreich (0.00), Griechenland und Japan (beide 0.02) zu den Staaten, in denen die Mittelwerte der Lesevielfalt von Jungen und Mädchen als nicht voneinander verschieden angesehen werden können. Jungen und Mädchen zeigen ein ähnlich differenziertes Leseverhalten. Berücksichtigt man jedoch die Tatsache, dass die Lesevielfalt in Deutschland insgesamt unterdurchschnittlich ausgeprägt ist (vgl. Abbildung 3.2), so verändert sich die Interpretation insofern, als dass Jungen und Mädchen beide wenig vielfältig lesen.

Die insgesamt heterogensten Befunde in Bezug auf Unterschiede im Leseverhalten beziehungsweise der Lesemotivation finden sich bei dem Indikator, der das Lesen elektronischer Texte/Medien (Online-Lesen) umfasst. So reicht das Spektrum von einem um 0.18 Einheiten höheren Wert der Mädchen gegenüber dem der Jungen in den Vereinigten Staaten (-0.18) bis zum umgekehrten Verhältnis, einem deutlich höheren Wert der Jungen gegenüber dem der Mädchen in Griechenland (0.30). Der OECD-Durchschnitt des Unterschieds liegt bei 0.07 und verdeutlicht einen signifikant höheren Wert der Jungen gegenüber den Mädchen. Deutschland liegt mit einer Differenz von 0.08 Einheiten in der Größenordnung des OECD-Durchschnitts, auch hier weisen Jungen also höhere Werte gegenüber den Mädchen auf. In neun Staaten bestehen hinsichtlich der Lektüre von elektronischen Medien hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Tabelle 3.1: Unterschiede in der Lesefreude, der Lesevielfalt und im Online-Lesen zwischen Jungen und Mädchen nach Staaten

Staat	Differenzwert Lesefreude		Differenzwert Lesevielfalt		Differenzwert Online-Lesen	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
Australien	-0.64	(0.03)	-0.13	(0.02)	-0.02	(0.02)
Belgien	-0.52	(0.03)	-0.07	(0.03)	0.08	(0.02)
Chile	-0.44	(0.02)	-0.35	(0.03)	0.06	(0.04)
Dänemark	-0.52	(0.03)	-0.16	(0.03)	0.17	(0.02)
Deutschland	-0.89	(0.03)	-0.05	(0.03)	0.08	(0.03)
Estland	-0.71	(0.03)	-0.14	(0.03)	0.17	(0.03)
Finnland	-0.91	(0.03)	-0.19	(0.02)	0.10	(0.03)
Frankreich	-0.47	(0.04)	0.00	(0.03)	0.03	(0.03)
Griechenland	-0.60	(0.03)	0.02	(0.03)	0.30	(0.05)
Irland	-0.45	(0.04)	-0.14	(0.03)	-0.04	(0.04)
Island	-0.63	(0.03)	-0.35	(0.04)	0.25	(0.03)
Israel	-0.60	(0.04)	-0.52	(0.04)	-0.09	(0.04)
Italien	-0.68	(0.02)	-0.18	(0.02)	0.03	(0.02)
Japan	-0.36	(0.03)	0.02	(0.03)	-0.13	(0.03)
Kanada	-0.83	(0.02)	-0.25	(0.02)	0.00	(0.02)
Korea	-0.27	(0.03)	-0.09	(0.04)	-0.14	(0.03)
Luxemburg	-0.71	(0.03)	-0.08	(0.03)	0.07	(0.03)
Mexiko	-0.35	(0.01)	-0.04	(0.01)	0.00	(0.02)
Neuseeland	-0.61	(0.03)	-0.16	(0.03)	-0.09	(0.03)
Niederlande	-0.69	(0.03)	-0.33	(0.04)	0.05	(0.03)
Norwegen	-0.63	(0.03)	-0.20	(0.04)	0.11	(0.03)
Österreich	-0.81	(0.04)	-0.09	(0.03)	0.04	(0.03)
Polen	-0.75	(0.03)	-0.37	(0.03)	0.14	(0.04)
Portugal	-0.69	(0.02)	-0.09	(0.02)	0.22	(0.03)
Schweden	-0.72	(0.03)	-0.32	(0.03)	0.19	(0.02)
Schweiz	-0.80	(0.03)	-0.12	(0.03)	0.05	(0.02)
Slowakische Republik	-0.51	(0.03)	-0.37	(0.03)	0.11	(0.04)
Slowenien	-0.67	(0.03)	-0.20	(0.03)	0.13	(0.03)
Spanien	-0.55	(0.02)	-0.02	(0.02)	0.08	(0.02)
Tschechische Republik	-0.66	(0.03)	-0.30	(0.03)	0.17	(0.03)
Türkei	-0.61	(0.03)	-0.11	(0.03)	0.22	(0.04)
Ungarn	-0.58	(0.04)	-0.29	(0.04)	0.11	(0.04)
Vereinigte Staaten	-0.63	(0.03)	-0.16	(0.03)	-0.18	(0.03)
Vereinigtes Königreich	-0.50	(0.03)	-0.19	(0.03)	0.05	(0.02)
OECD-Durchschnitt	-0.62	(0.01)	-0.18	(0.01)	0.07	(0.01)

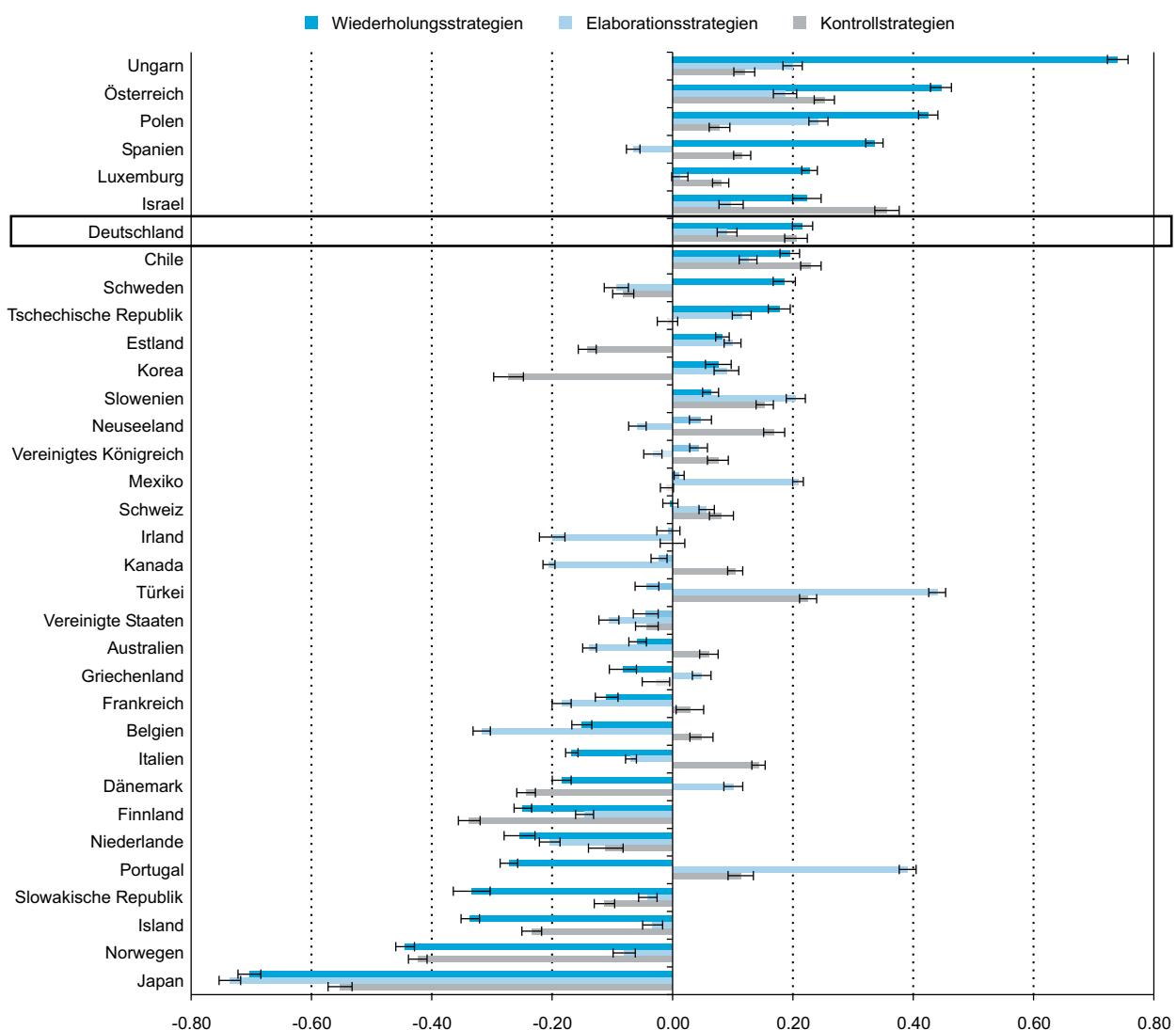
Anmerkung. Die Differenzwerte wurden gebildet, indem jeweils der Wert der Mädchen von dem der Jungen abgezogen wurde (Jungen minus Mädchen), sodass ein negativer Wert eine höhere Ausprägung bei Mädchen, ein positiver Wert eine höhere Ausprägung bei Jungen widerspiegelt. Die fett gedruckten Werte weisen auf einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hin.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von den einzelnen Bereichen des Online-Lesens (ohne Tabelle), so fällt auf, dass die Unterschiede primär in einem Bereich zu finden sind: Während im OECD-Durchschnitt rund 25 Prozent der Jungen angeben, im Internet regelmäßig an Online-Diskussionen oder -Foren teilzunehmen, liegt dieser Prozentsatz bei den Mädchen bei nur 17 Prozent. In Deutschland liegt dieses Verhältnis bei 22 Prozent Jungen zu 10 Prozent Mädchen, die regelmäßig an Foren und Online-Diskussionen teilnehmen.

3.2.2 Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich

Nutzungshäufigkeit von Strategien

Abbildung 3.4 stellt die Mittelwerte der Nutzungshäufigkeit von Wiederholungs-, Elaborations- und Kontrollstrategien der Schülerinnen und Schüler der 34 OECD-Staaten dar, für die der OECD-Durchschnitt jeweils bei 0 (Standardabweichung 1) liegt. Besonders bei den Angaben der Fünfzehnjährigen zum Einsatz von Wiederholungsstrategien werden große Unterschiede zwischen Staaten sichtbar. So berichten vor allem japanische Schülerinnen und Schüler diese – wie auch Elaborations- und Kontrollstrategien – vergleichsweise selten einzusetzen. In Ungarn hingegen gehören Lernstrategien generell, besonders jedoch die des Wiederholens, offenbar zu der präferierten und oft verwendeten Lernmethoden. Deutschland weist auf allen drei Indikatoren Werte auf, die über dem OECD-Durchschnitt liegen.



Anmerkung. Die Staaten sind nach der Ausprägung des Indikators Wiederholungsstrategien geordnet. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler. Die dunkel hinterlegten Balken kennzeichnen eine signifikant höhere (Werte über 0) oder niedrigere (Werte unter 0) Ausprägung des jeweiligen Lernstrategieindikators als im OECD-Durchschnitt. Für die hell hinterlegten Wertebalken lässt sich kein signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt nachweisen.

Abbildung 3.4: Mittelwerte der Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien (Kontrollstrategien, Wiederholungsstrategien und Elaborationsstrategien) nach Staaten

In Bezug auf die Aussagekraft sei hier noch einmal auf die in Kasten 2 dargestellten Einschränkungen bei der Vergleichbarkeit der absoluten Skalenausprägungen über Staaten hinweg hingewiesen. Die dargestellten Mittelwertsunterschiede drücken sehr wahrscheinlich nicht nur die jeweiligen Präferenzen für bestimmte Strategien aus, sondern spiegeln darüber hinaus auch andere kulturelle Einflüsse wider. Hierfür spricht unter anderem die Tatsache, dass es auf Staatenebene einen deutlichen negativen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Kontrollstrategien und der Lesekompetenz gibt ($r = -.61$), während dieser Zusammenhang auf der Individualebene, das heißt innerhalb der OECD-Staaten (vgl. Abschnitt 3.3.1), in allen Staaten positiv ausgeprägt und signifikant ist (OECD-Durchschnitt $r = .28$). So gilt also auch in Japan – in dem Staat, in dem mit Abstand die geringste Häufigkeit der Anwendung von Kontrollstrategien berichtet wurde –, dass innerhalb des Staates Schülerinnen und Schüler mit relativ gesehen häufigerem Einsatz von Kontrollstrategien bessere Lesekompetenzen aufweisen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die über einen weniger häufigen Einsatz von Kontrollstrategien berichten. Der Zusammenhang zwischen Kontrollstrategien und Lesekompetenz beträgt in Japan $r = .34$. Die in Abbildung 3.4 dargestellten Mittelwerte sind also nur bedingt für einen Vergleich geeignet. Aussagekräftiger, da von kulturellen Phänomenen weniger bis gar nicht beeinträchtigt, sind hingegen Vergleiche innerhalb der einzelnen Staaten. Es sind also weniger die Aussagen zur Über- vs. Unterdurchschnittlichkeit im Vergleich zum OECD-Durchschnitt, die hier von Bedeutung sind, als vielmehr die Profile innerhalb von Staaten und darüber hinaus vor allem auch die Vergleiche von Subgruppen innerhalb der einzelnen Staaten.

Geschlechterunterschiede in der Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien

Bei Vergleichen von Mittelwerten der auf Selbstangaben beruhenden Indikatoren zur Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien zwischen einzelnen Personengruppen innerhalb von Staaten lassen sich die oben genannten Probleme der internationalen Vergleichbarkeit absoluter Ausprägungen vermeiden. Zudem lassen sich die Aussagen zu relativen Stärken oder Schwächen von zum Beispiel Jungen und Mädchen eher über Staatengrenzen hinweg vergleichen. Tabelle 3.2 stellt dar, ob und in welchem Umfang in den OECD-Staaten in Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung von Lernstrategien Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestehen. Wie anhand der jeweils fett gedruckten Werte zu erkennen ist, berichten Mädchen in fast allen Staaten über eine häufigere Anwendung von Kontrollstrategien als Jungen. Der einzige Staat, in dem dieser Unterschied nicht signifikant wird, ist Japan. Die größten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei der Nutzung von Kontrollstrategien bestehen mit über 0.4 Einheiten der Skala in Portugal, Italien, Griechenland und Israel. In Deutschland ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen (-0.30) in Bezug auf die Kontrollstrategien etwa so groß wie im OECD-Durchschnitt (-0.27).

Ähnlich wie die Nutzung von Kontrollstrategien ist auch die Nutzung von Wiederholungsstrategien ein Merkmal, das Mädchen in fast allen OECD-Staaten auszeichnet. Die stärksten Unterschiede zugunsten der Mädchen bestehen hierbei in Griechenland und Polen (beide -0.35). Auch in Deutschland zeigt sich dieser Trend (-0.20), wenngleich etwas geringer und eher auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts (-0.17). In insgesamt sieben Staaten bestehen bezüglich der angegebenen Häufigkeit der Nutzung von Wiederholungsstrategien keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Hierzu zählen beispielsweise die Staaten Island, Chile, die Niederlande, Japan und Norwegen.

Tabelle 3.2: Geschlechterunterschiede in der Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien (Kontrollstrategien, Wiederholungsstrategien und Elaborationsstrategien) nach Staaten

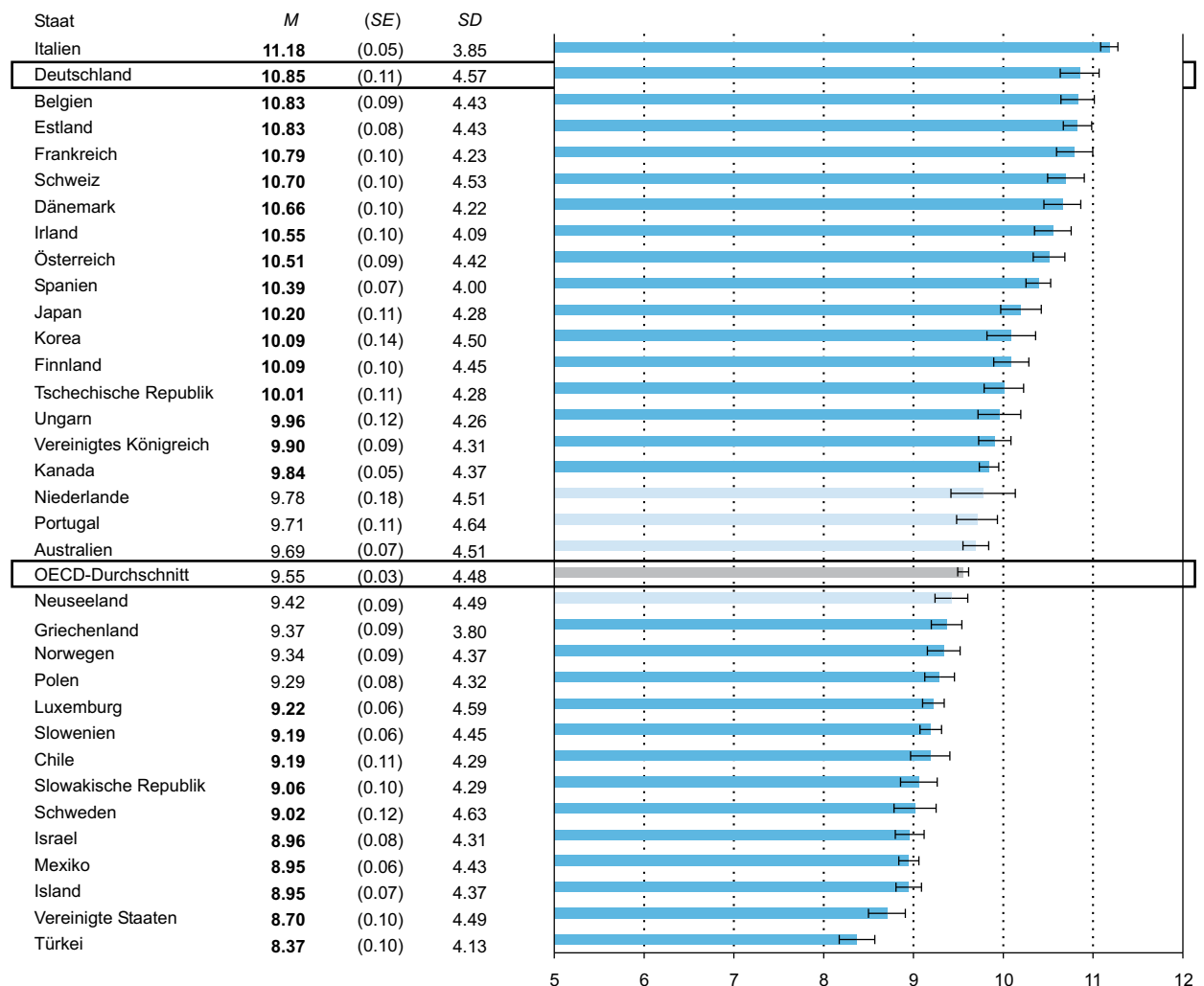
Staat	Differenzwert Wiederholungsstrategien (Jungen–Mädchen)		Differenzwert Elaborationsstrategien (Jungen–Mädchen)		Differenzwert Kontrollstrategien (Jungen–Mädchen)	
	<i>M</i>	(SE)	<i>M</i>	(SE)	<i>M</i>	(SE)
Australien	-0.22	(0.02)	0.08	(0.02)	-0.31	(0.03)
Belgien	-0.19	(0.03)	0.17	(0.03)	-0.22	(0.03)
Chile	-0.04	(0.03)	0.07	(0.03)	-0.15	(0.03)
Dänemark	-0.08	(0.03)	0.06	(0.03)	-0.19	(0.03)
Deutschland	-0.20	(0.03)	0.15	(0.02)	-0.30	(0.03)
Estland	-0.19	(0.03)	0.07	(0.03)	-0.24	(0.03)
Finnland	-0.17	(0.02)	0.04	(0.03)	-0.23	(0.03)
Frankreich	-0.22	(0.03)	0.11	(0.02)	-0.33	(0.03)
Griechenland	-0.35	(0.04)	0.07	(0.03)	-0.40	(0.04)
Irland	-0.26	(0.04)	0.17	(0.04)	-0.21	(0.04)
Island	-0.05	(0.03)	0.06	(0.03)	-0.22	(0.03)
Israel	-0.18	(0.04)	0.08	(0.03)	-0.40	(0.04)
Italien	-0.20	(0.01)	0.04	(0.02)	-0.42	(0.02)
Japan	0.01	(0.03)	0.22	(0.04)	-0.04	(0.04)
Kanada	-0.28	(0.02)	0.09	(0.02)	-0.39	(0.02)
Korea	-0.21	(0.03)	0.03	(0.04)	-0.14	(0.05)
Luxemburg	-0.27	(0.03)	0.18	(0.02)	-0.37	(0.03)
Mexiko	-0.11	(0.02)	-0.01	(0.02)	-0.22	(0.02)
Neuseeland	-0.27	(0.03)	0.04	(0.03)	-0.36	(0.03)
Niederlande	-0.02	(0.03)	0.21	(0.03)	-0.16	(0.03)
Norwegen	0.02	(0.03)	0.10	(0.03)	-0.15	(0.04)
Österreich	-0.21	(0.03)	0.14	(0.03)	-0.19	(0.04)
Polen	-0.35	(0.03)	0.02	(0.03)	-0.37	(0.02)
Portugal	-0.18	(0.03)	-0.13	(0.03)	-0.43	(0.03)
Schweden	-0.13	(0.03)	0.07	(0.03)	-0.26	(0.03)
Schweiz	-0.18	(0.02)	0.13	(0.02)	-0.38	(0.02)
Slowakische Republik	-0.18	(0.04)	0.03	(0.03)	-0.34	(0.04)
Slowenien	-0.09	(0.03)	0.13	(0.02)	-0.31	(0.03)
Spanien	-0.19	(0.02)	0.10	(0.02)	-0.26	(0.02)
Tschechische Republik	-0.23	(0.03)	0.05	(0.03)	-0.27	(0.03)
Türkei	-0.10	(0.03)	-0.07	(0.03)	-0.30	(0.03)
Ungarn	-0.21	(0.03)	0.03	(0.04)	-0.27	(0.03)
Vereinigte Staaten	-0.12	(0.02)	0.12	(0.03)	-0.17	(0.02)
Vereinigtes Königreich	-0.25	(0.03)	0.15	(0.03)	-0.22	(0.03)
OECD-Durchschnitt	-0.17	(0.01)	0.08	(0.00)	-0.27	(0.01)

Anmerkung. Die Differenzwerte wurden gebildet, indem jeweils der Wert der Mädchen von dem der Jungen abgezogen wurde (Jungen minus Mädchen), sodass ein negativer Wert eine höhere Ausprägung der Mädchen, ein positiver Wert eine höhere Ausprägung der Jungen widerspiegelt. Die fett gedruckten Werte weisen auf einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hin.

Ein umgekehrtes Bild im Bezug auf die Geschlechterpräferenzen zeigt sich für die Elaborationsstrategien. Hier sind es – im Gegensatz zu den Wiederholungs- und Kontrollstrategien – in der Regel die Jungen, die einen häufigeren Einsatz dieser Strategien berichten (OECD-Durchschnitt 0.08 zugunsten der Jungen). Die größten Unterschiede zeigen sich in Japan und den Niederlanden (0.22 resp. 0.21). Aber auch in Deutschland berichten Jungen über einen deutlich häufigeren Einsatz von Elaborationsstrategien als Mädchen (0.15).

Lernstrategiewissen

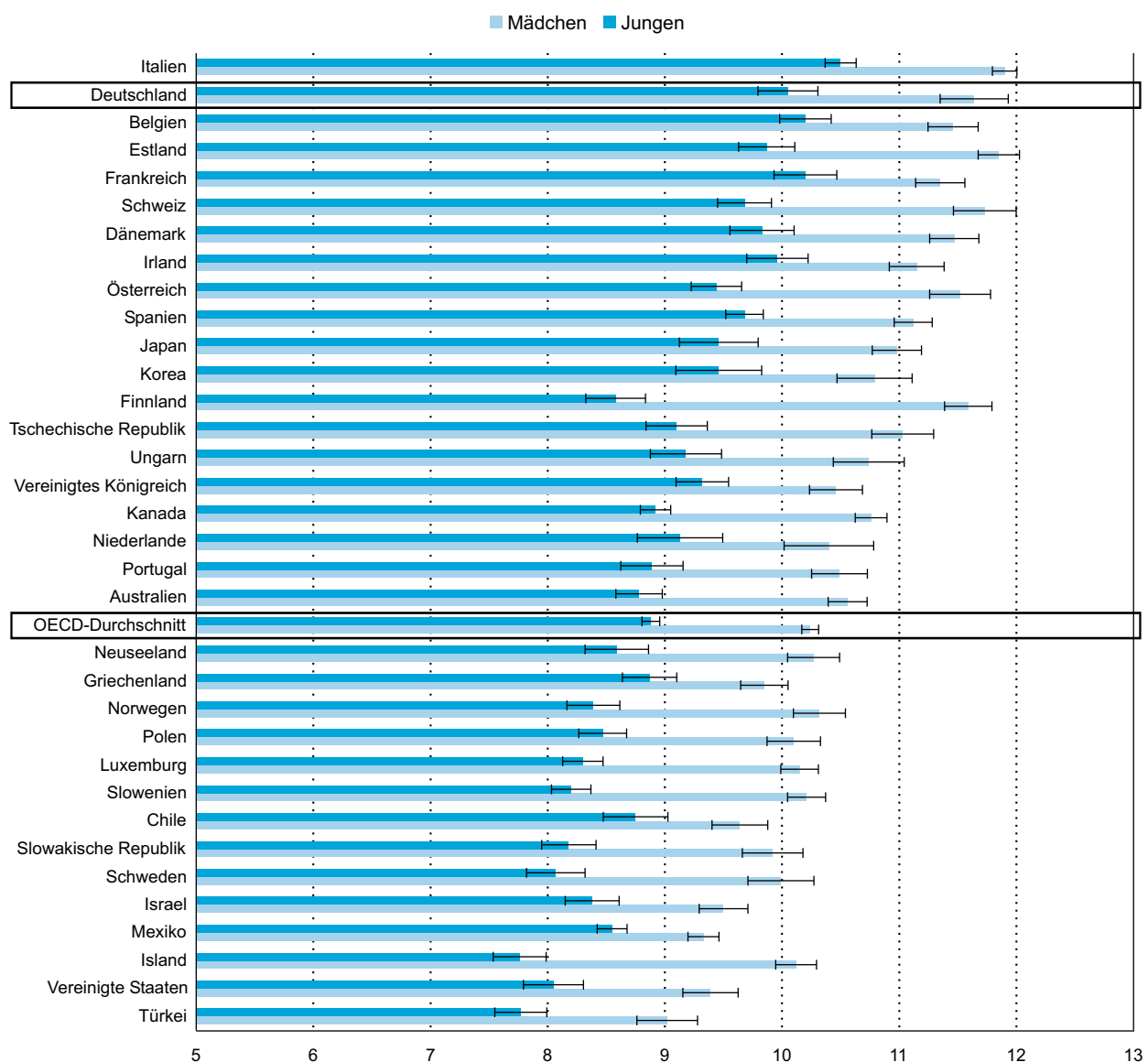
Das Wissen der Schülerinnen und Schüler über effektive Lern- und Lesestrategien wird hier auf einer Skala von 0 bis 17 beschrieben (vgl. Abschnitt 3.1.3). Im Vergleich zur selbstberichteten Häufigkeit der Nutzung von Strategien ist der Wissensindikator für die Zwecke des internationalen Vergleichs sehr gut geeignet. Im OECD-Durchschnitt hat das Lernstrategiewissen auf dieser Skala eine Ausprägung von 9.55, was bedeutet, dass etwas mehr als die Hälfte der relevanten Paarvergleiche vom Durchschnitt der Fünfzehnjährigen richtig gelöst wurden. Abbildung 3.5 stellt die Mittelwerte des Lernstrategiewissens für die 34 OECD-Staaten dar. Deutschland schneidet hier mit dem zweithöchsten Wert (10.85) hinter Italien (11.18) sehr gut ab. Zusammen mit 17 weiteren Staaten liegt das Wissen über effektive Lern- und Lesestrategien in Deutschland signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Der in Deutschland erzielt Mittelwert liegt dabei signifikant über dem von Spanien und allen weiteren Staaten mit niedrigeren Mittelwerten als Spanien. Keine signifikanten Unterschiede lassen sich bei entsprechenden Paarvergleichen hingegen zwischen dem deutschen Mittelwert und dem der Staaten Italien, Belgien, Estland, Frankreich, der Schweiz, Dänemark, Irland und Österreich ausmachen.



Anmerkung. Die Staaten sind nach der Ausprägung des Lernstrategiewissens geordnet. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler. Die Balken der Staaten, die signifikant ober- oder unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen, sind dunkler eingefärbt als diejenigen, die sich nicht vom OECD-Durchschnitt unterscheiden. Die fett gedruckten Werte weisen auf einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hin.

Abbildung 3.5: Mittelwerte für das Lernstrategiewissen nach Staaten

Die insgesamt gesehen niedrigsten Mittelwerte für das Lernstrategiewissen unter den OECD-Staaten weisen die Fünfzehnjährigen in der Türkei und den Vereinigten Staaten auf. Dreizehn Staaten liegen im Mittel unterhalb des OECD-Durchschnitts (s. Abbildung 3.5). Bezüglich der 31 OECD-Partnerstaaten, die ebenfalls an der PISA-2009-Erhebung teilgenommen haben, deren Ergebnisse hier jedoch nicht detailliert dargestellt werden, sei ergänzend erwähnt, dass in keinem dieser Staaten höhere Werte des Wissensindikators als in Deutschland erzielt werden. Lediglich in Singapur und Shanghai weisen die Fünfzehnjährigen Werte auf, die über dem OECD-Durchschnitt liegen. Die überwiegende Mehrzahl der Staaten – 25 OECD-Partnerstaaten – schneiden beim metakognitiven Wissensindikator schlechter ab als der Durchschnitt der Fünfzehnjährigen in den OECD-Staaten. Die niedrigsten Werte (unter 6.0) werden in Kirgisistan und Aserbaidshan erreicht.



Anmerkung. Die Staaten sind nach Höhe des Lernstrategiewissens angeordnet. Der jeweils um die Mittelwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich des Mittelwerts ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.6: Mittelwerte für Jungen und Mädchen im Lernstrategiewissen

Geschlechterunterschiede im Lernstrategiewissen

In Bezug auf die Geschlechterunterschiede im Wissen über effektive Lern- und Lese-strategien ist das Bild insgesamt wiederum sehr einheitlich. In allen OECD-Staaten haben Mädchen ein stärker ausgeprägtes Lernstrategiewissen als Jungen. Im OECD-Durchschnitt beläuft sich dieser Vorsprung der Mädchen auf 1.36 Punkte, was bedeutet, dass sie im Schnitt von den insgesamt 17 Paarvergleichen des Wissenstests 1.36 mehr lösen als Jungen. Mädchen verfügen also in allen Staaten über bessere Kenntnisse über effektive Strategien beim Lesen. Der Vorsprung der Mädchen innerhalb der Staaten variiert dabei zwischen einem Wert unter 1 (Griechenland, Chile und Mexiko vgl. Abbildung 3.6 und Tabelle 3.3) und Unterschiedsbeträgen von über zwei, wie sie in der Schweiz, Österreich und Island zu finden sind, beziehungsweise einem Unterschied von sogar 3.01 Punkten in Finnland. In Deutschland beträgt der Vorsprung im Strategiewissen der Mädchen gegenüber den Jungen 1.59 Punkte.

Tabelle 3.3: Mittelwerte für Jungen und Mädchen im Lernstrategiewissen

Staat	Mädchen	(SE)	Jungen	(SE)	Staat	Mädchen	(SE)	Jungen	(SE)
Australien	10.56	(0.1)	8.78	(0.0)	Mexiko	9.33	(0.1)	8.55	(0.1)
Belgien	11.46	(0.1)	10.20	(0.1)	Neuseeland	10.27	(0.1)	8.59	(0.1)
Chile	9.64	(0.1)	8.75	(0.1)	Niederlande	10.40	(0.2)	9.13	(0.1)
Dänemark	11.47	(0.1)	9.83	(0.1)	Norwegen	10.32	(0.1)	8.39	(0.1)
Deutschland	11.64	(0.1)	10.05	(0.1)	Österreich	11.52	(0.1)	9.44	(0.1)
Estland	11.85	(0.1)	9.87	(0.1)	Polen	10.10	(0.1)	8.47	(0.1)
Finnland	11.59	(0.1)	8.58	(0.1)	Portugal	10.49	(0.1)	8.89	(0.1)
Frankreich	11.35	(0.1)	10.20	(0.1)	Schweden	9.99	(0.1)	8.07	(0.1)
Griechenland	9.85	(0.1)	8.87	(0.1)	Schweiz	11.73	(0.1)	9.68	(0.1)
Irland	11.15	(0.1)	9.96	(0.1)	Slowakische Republik	9.92	(0.1)	8.18	(0.1)
Island	10.12	(0.1)	7.76	(0.1)	Slowenien	10.21	(0.1)	8.20	(0.1)
Israel	9.50	(0.1)	8.38	(0.1)	Spanien	11.12	(0.1)	9.68	(0.1)
Italien	11.90	(0.1)	10.50	(0.1)	Tschechische Republik	11.03	(0.1)	9.10	(0.1)
Japan	10.98	(0.1)	9.46	(0.2)	Türkei	9.02	(0.1)	7.77	(0.1)
Kanada	10.76	(0.1)	8.92	(0.1)	Ungarn	10.74	(0.2)	9.18	(0.2)
Korea	10.79	(0.2)	9.46	(0.2)	Vereinigte Staaten	9.39	(0.1)	8.05	(0.1)
Luxemburg	10.15	(0.1)	8.30	(0.1)	Vereinigtes Königreich	10.46	(0.1)	9.32	(0.1)
OECD-Durchschnitt	10.24	(0.0)	8.88	(0.2)					

3.2.3 Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis

Während die Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und den bisher dargestellten Indikatoren zur Lesemotivation und zu Lernstrategien noch gesondert in Abschnitt 3.3.2 dieses Kapitels dargestellt werden, behandeln wir die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen motivationalen und lernstrategischen Indikatoren bereits hier. Tabelle 3.4 stellt den OECD-Durchschnitt der jeweiligen Korrelationen dar. Die höchsten Zusammenhänge zwischen den Skalen finden sich einerseits bei den drei Indikatoren zur Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien (Elaborations-, Wiederholungs- und Kontrollstrategien), die jeweils zu über $r = .50$ korrelieren, im Fall der Korrelation zwischen Elaborations- und Wiederholungsstrategien jedoch etwas geringer ($r = .35$) ausfallen. Es zeigt sich also die Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler, die Lernstrategien verwenden, dies unabhängig davon tun, ob es Wiederholungs- Elaborations- oder Kontrollstrategien sind. Vergleichsweise gering sind hingegen die Zusammenhänge zwi-

Tabelle 3.4: Interkorrelationen zwischen den Indikatoren zur Lesemotivation und zu Lernstrategien

	Lese Freude		Online-Lesen		Lesevielfalt		Kontrollstrategien		Elaborationsstrategien		Wiederholungsstrategien	
	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)
Leselust	1.00											
Online-Lesen	0.10	(0.01)	1.00									
Lesevielfalt	0.43	(0.00)	0.27	(0.01)	1.00							
Kontrollstrategien	0.35	(0.01)	0.21	(0.01)	0.29	(0.01)	1.00					
Elaborationsstrategien	0.22	(0.01)	0.22	(0.01)	0.25	(0.01)	0.54	(0.00)	1.00			
Wiederholungsstrategien	0.15	(0.01)	0.14	(0.01)	0.19	(0.01)	0.52	(0.01)	0.35	(0.01)	1.00	
Lernstrategiewissen	0.29	(0.01)	0.08	(0.00)	0.16	(0.01)	0.26	(0.01)	0.08	(0.01)	0.00	(0.01)

schen der berichteten Nutzungshäufigkeit von Strategien und dem Lernstrategiewissen der Schülerinnen und Schüler. Die Zusammenhänge liegen in zwei Fällen nahe beziehungsweise exakt bei 0, was bedeutet, dass aus den Angaben über die regelmäßige Nutzung von Strategien (Wiederholungs- und Elaborationsstrategien) nicht darauf geschlossen werden kann, ob die jeweilige Person auch über hinreichendes Wissen über Lernstrategien verfügt. Für die Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien ist der Zusammenhang zum Lernstrategiewissen insgesamt höher ($r = .26$).

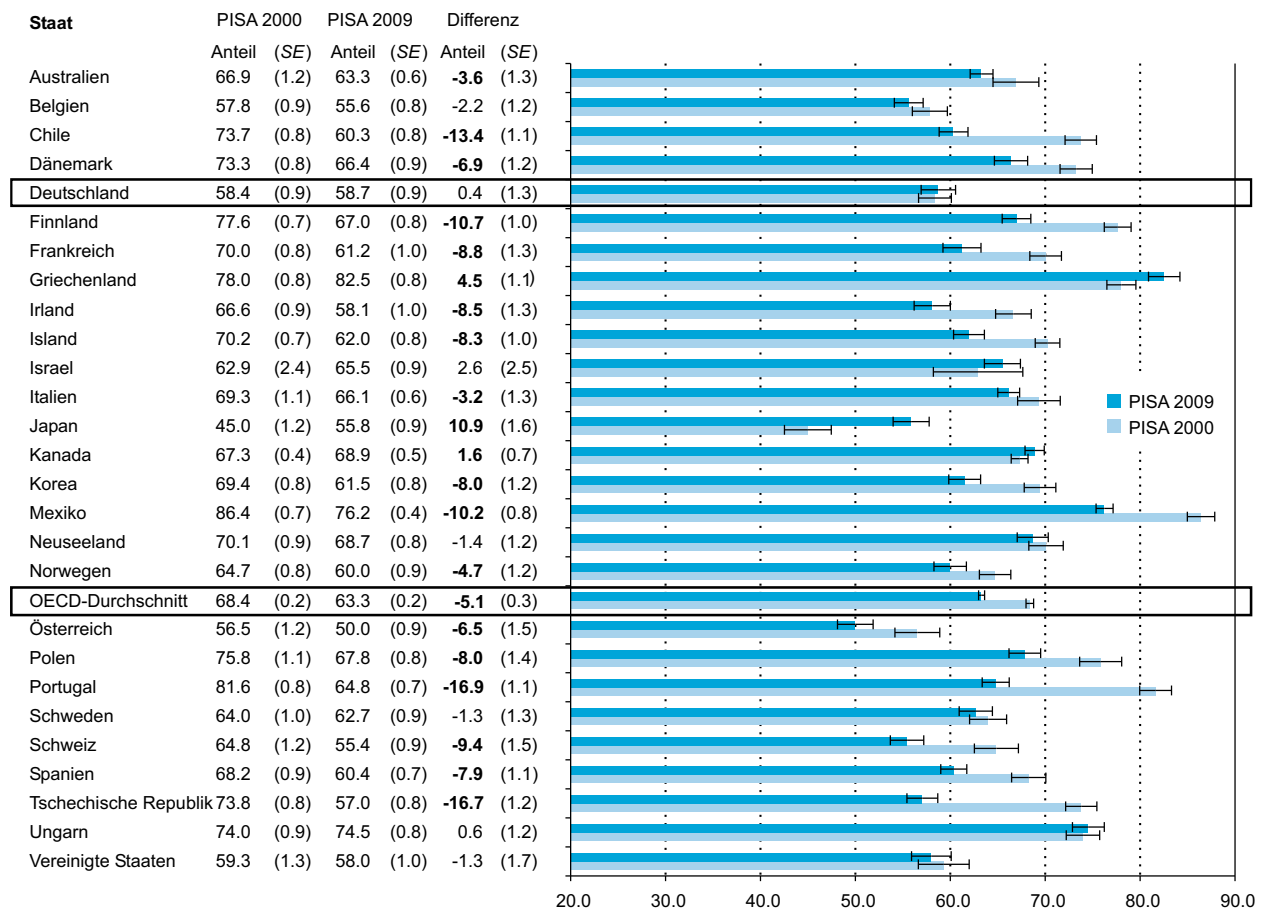
Ein weiterer vergleichsweise hoher Zusammenhang zeigt sich zwischen zwei der motivationalen Indikatoren. Lese Freude und Lesevielfalt ($r = .43$) scheinen sich zum Teil gegenseitig zu bedingen. Schülerinnen und Schüler, die Freude am Lesen haben, tendieren auch dazu, unterschiedliche Lesestoffe zu nutzen. Lese Freude scheint sich demnach auch in der Menge und der Vielfalt des Lesens auszudrücken.

3.2.4 Veränderungen über die Zeit (2000–2009)

Für drei der motivationalen Indikatoren lassen sich Vergleiche über die Zeit anstellen. Bereits in der PISA-2000-Erhebung wurden Fragen zur Lese Freude und zur Lesevielfalt gestellt und auch die Frage zur Menge des Lesens zum Vergnügen war schon damals Teil des Schülerfragebogens. Die Veränderungen, die sich in den 27 OECD-Staaten, die bereits im Jahr 2000 teilnahmen und diese Fragen als Teil des Schülerfragebogens aufgenommen hatten, über den Zeitraum von neun Jahren in Bezug auf die Lesemotivation und Lesepraktiken ergeben haben, werden für alle in Frage kommenden OECD-Staaten dargestellt. Zudem werden die Veränderungen auch in Abhängigkeit vom Geschlecht analysiert.

Veränderungen im Anteil derjenigen, die zum Vergnügen lesen

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Vergnügen lesen, wurde bereits in Abschnitt 3.2.1 dargestellt und beläuft sich in Deutschland auf 41 Prozent und im OECD-Durchschnitt auf 37 Prozent. Bei den verbleibenden Schülerinnen und Schülern, in Deutschland also 59 Prozent und im OECD-Durchschnitt 63 Prozent, kann angenommen werden, dass sie – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Abbildung 3.3) – zum Vergnügen lesen. Abbildung 3.7 stellt den Anteil der Fünfzehnjährigen, die zum Vergnügen lesen, für die 27 OECD-Staaten für die Jahre 2000 und 2009 dar.



Anmerkung. Die Differenzwerte der Staaten, bei denen die Veränderungen zwischen den Jahren 2000 und 2009 signifikant sind, sind fett gedruckt. Staaten sind nach dem Anteil der zum Vergnügen Lesenden im Jahr 2009 geordnet. Die jeweils um die Balken der Anteile der Fünfzehnjährigen abgetragenen Fehlerindikatoren kennzeichnen den Bereich ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.7: Anteile der Fünfzehnjährigen, die im Jahr 2000 beziehungsweise im Jahr 2009 angaben, zum Vergnügen zu lesen

In 20 der 27 Staaten sind die Veränderungen, die sich in den letzten neun Jahren ergeben haben, signifikant. Wie aus Abbildung 3.7 ersichtlich wird, sind diese Veränderungen jedoch in der Regel als Verschlechterungen zu verstehen. Im OECD-Durchschnitt reduzierte sich der Anteil an Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen, um rund 5 Prozent. In einigen Staaten nahm dieser Anteil sogar um über 10 Prozent ab (Tschechische Republik und Portugal je 17 Prozent, Chile 13 Prozent, Finnland 11 Prozent und Mexiko 10 Prozent). Bedeutsame Zunahmen dieses Anteils an Schülerinnen und Schülern gab es in Kanada mit zwei Prozent, in Griechenland mit fünf Prozent und in Japan mit 11 Prozent. Berücksichtigt man zudem noch das absolute Niveau, so lassen sich allein Kanada und Griechenland als positive Beispiele nennen, die mit einem Anteil von 67 beziehungsweise sogar 78 Prozent bei einem vergleichsweise hohen Anteil im Jahr 2000 lagen und bei denen zudem eine Tendenz zur Steigerung des Anteils an Personen, die zum Vergnügen lesen, über die Zeit festgestellt werden kann.

Deutschland gehört zu den sieben Staaten, in denen keine signifikanten Veränderungen im Vergleich zu PISA 2000 festzustellen sind. Der Anteil an Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen, ist mit 58 Prozent im Jahr 2000 und 59 Prozent im Jahr 2009 annähernd gleich geblieben. Umgekehrt bedeutet dies jedoch auch, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die explizit angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, ebenfalls nicht verändert hat, sondern weiterhin bei über 40 Prozent der Alterskohorte liegt.

Dieses Bild ist auch insofern ernüchternd, als dass im Jahr 2006, in dem diese Frage in Deutschland im Rahmen von PISA ebenfalls gestellt wurde, eine deutlich positivere Tendenz zu verzeichnen gewesen war (vgl. Drechsel & Artelt, 2008). Im Jahr 2006 lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Vergnügen lasen, bei lediglich 34 Prozent (im Vergleich zu 42 bzw. 41 im Jahr 2000 bzw. 2009) und somit der Anteil der zum Vergnügen Lesenden bei 66 Prozent (im Vergleich zu 58 bzw. 59 Prozent im Jahr 2000 bzw. 2009).

Parallelität der Veränderungen beim Lesen zum Vergnügen und der Lesefreude

Beim Indikator Lesefreude zeigt sich ein ähnliches Bild für die Entwicklungen der letzten neun Jahre wie bei den oben dargestellten Veränderungen der Anteile von Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen. In zehn Staaten weisen die Veränderungen für beide Indikatoren in dieselbe Richtung und sind auch in beiden Fällen signifikant. Zudem gibt es 13 Staaten, in denen es nur bei einem Indikator Veränderungen gab. Hierzu zählt auch Deutschland. Während es in Bezug auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zum Vergnügen lesen, keine Veränderungen gab, deutet sich bei der Lesefreude eine positive Entwicklung an. Im Jahr 2000 lag die Lesefreude in Deutschland auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts, im Jahr 2009 liegt sie mit einem Wert von 0.07 signifikant darüber (vgl. Abbildung 3.1). Auch die Veränderung über die Zeit ist signifikant. Da das Bild der Veränderungen sich für die beiden Indikatoren wenig unterscheidet, werden die Ergebnisse zur Veränderung der Lesefreude in Tabelle 3.5 nur zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 3.5: Staaten in Abhängigkeit von der Parallelität ihrer Veränderung für die motivationalen Indikatoren „Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zum Vergnügen lesen“ und „Lesefreude“ seit PISA 2000

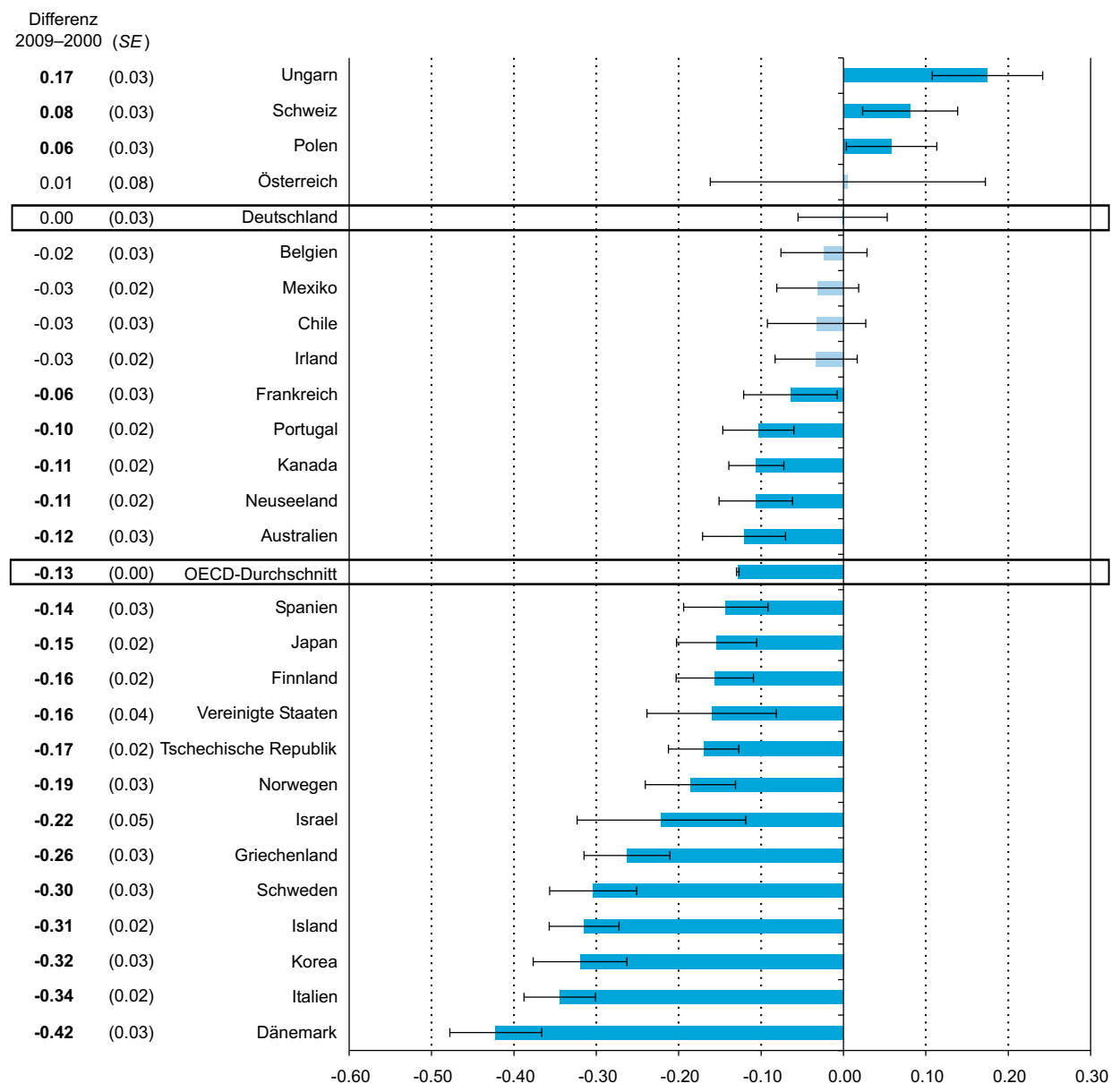
Staaten mit gleichgerichteten und signifikanten Veränderungen bei beiden Indikatoren			Staaten mit unterschiedlichen Veränderung der beiden Indikatoren			Staaten ohne Veränderungen bei beiden Indikatoren		
	Lesen zum Vergnügen	Lesefreude		Lesen zum Vergnügen	Lesefreude		Lesen zum Vergnügen	Lesefreude
Chile	↓↓	↓	Australien	↓	=	Belgien	=	=
Dänemark	↓	↓↓	Deutschland	=	↑	Island	=	=
Finnland	↓↓	↓↓	Frankreich	↓	=	Ungarn	=	=
Japan	↑↑	↑	Griechenland	↑	=	Vereinigte Staaten	=	=
Kanada	↑	↑↑	Irland	↓	=			
Korea	↓↓	↓	Israel	=	↓			
Mexiko	↓↓	↓↓	Italien	↓	=			
Portugal	↓↓	↓↓	Neuseeland	=	↑			
Schweiz	↓	↓↓	Norwegen	↓	=			
Tschechische Republik	↓↓	↓↓	Österreich	↓	=			
			Polen	↓	=			
			Schweden	=	↓			
			Spanien	↓	=			

Anmerkung. Pfeile nach unten kennzeichnen eine Verringerung des Anteils/Indikators, Pfeile nach oben eine Zunahme. Zwei Pfeile wurden vergeben, wenn die Veränderungen mehr als 10 Prozent beziehungsweise mehr als 0.1 Einheiten umfassen. Ein Pfeil steht für kleinere, dennoch signifikante Veränderungen. Bei keinen signifikanten Veränderungen wurde das Gleichheitszeichen verwendet.

Die Zusammenstellung macht deutlich, dass größere Veränderungen, die mehr als 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler betreffen beziehungsweise mehr als 0.1 Einheiten des Indikators umfassen (diese sind in der Tabelle mit jeweils zwei Pfeilen gekennzeichnet), in der Regel mit signifikanten und gleichgerichteten Veränderungen in Bezug auf den jeweils anderen Indikator einhergehen. Geringe Veränderungen, auch wenn sie signifikant sind, zeigen sich in der Regel auf nur einem Indikator.

Veränderungen in der Lesevielfalt

Die Breite der Lesestoffe, die im Indikator „Lesevielfalt“ zum Ausdruck kommt, lässt sich ebenfalls hinsichtlich der Veränderungen in den neun Jahren zwischen 2000 und 2009 beschreiben. Wie in Abbildung 3.8 veranschaulicht gab es lediglich in drei Staaten – in Ungarn, der Schweiz und Polen – eine signifikante Zunahme. In Österreich, Deutschland, Belgien, Mexiko, Chile und Irland lassen sich keine Veränderungen zufallskritisch ab-



Anmerkung. Die Balken der Staaten, bei denen die Veränderungen nicht signifikant sind, sind hell hinterlegt. Staaten sind nach dem Ausmaß der Veränderungen der Lesevielfalt angeordnet. Der jeweils um die Differenzwert abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet die Differenz ± 2 Standardfehler. Die fett gedruckten Werte weisen auf eine signifikante Veränderung zwischen 2000 und 2009 hin.

Abbildung 3.8: Veränderungen des Lesevielfalt zwischen PISA 2000 und PISA 2009

sichern. In den restlichen Staaten – in der Abbildung von Frankreich bis Dänemark – erfuhr der Indikator über die Zeit eine signifikante Verringerung. Besonders deutlich ist dieser Abfall in Dänemark, Italien, Korea, Island und Schweden, wo jeweils eine Verringerung um über 0.3 Einheiten des Indikators zu verzeichnen ist.

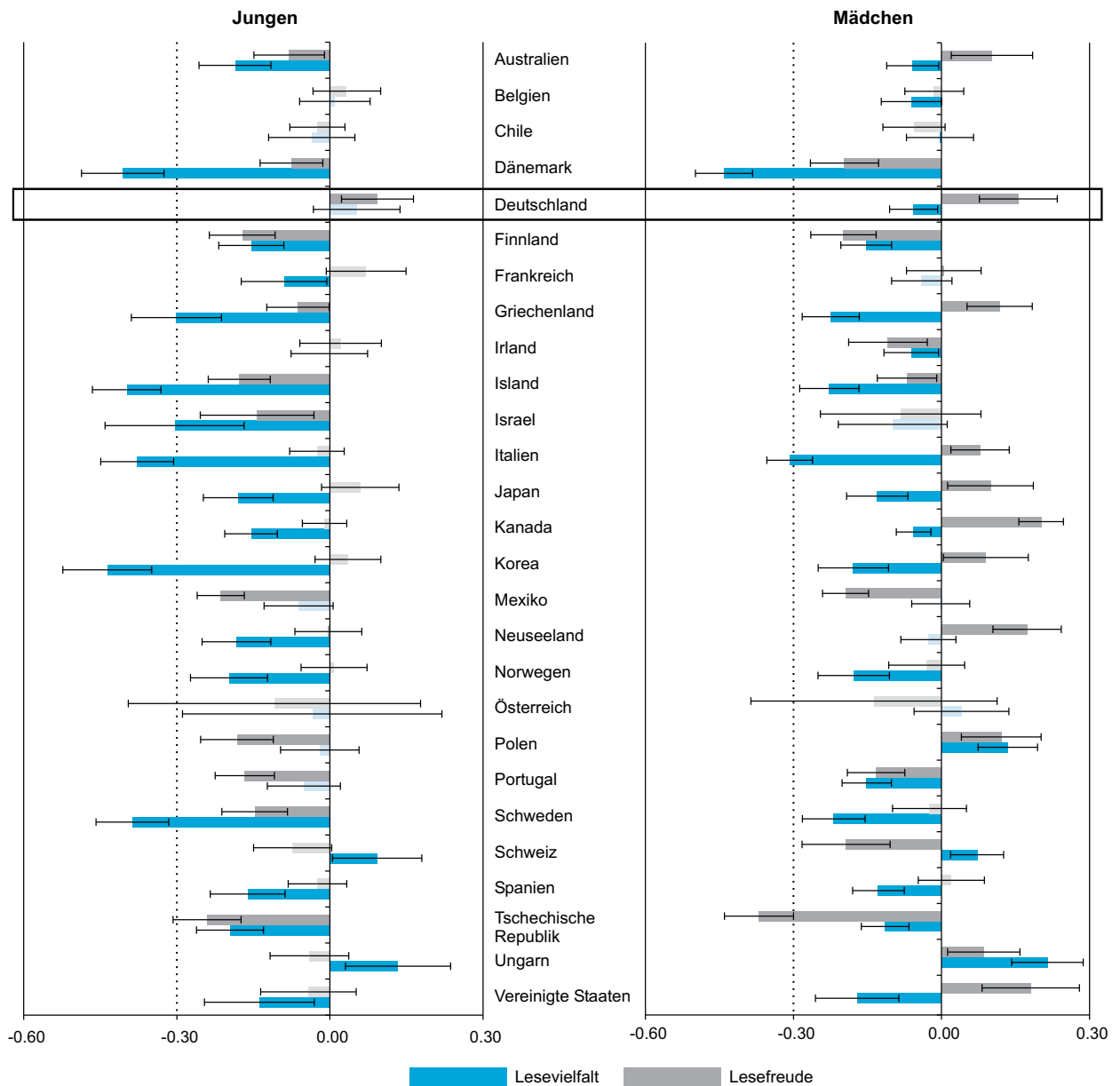
Veränderungen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Zusätzlich zu der Erkenntnis, dass Mädchen in den drei genannten Motivationsvariablen fast durchgängig höhere Werte erzielen, wird durch die Analyse der Veränderungen in Abhängigkeit vom Geschlecht deutlich, dass es in der Regel die Mädchen sind, die für Veränderungen in die positive Richtung verantwortlich zeichnen, während für die Jungen tendenziell eher negative Veränderungen festzustellen sind. Abbildung 3.9 verdeutlicht dies, indem für alle Staaten die Veränderungen der Indikatoren Lesefreude und Lesevielfalt getrennt nach Geschlecht abgetragen sind. Die Veränderungen für die Jungen sind in der linken Hälfte der Abbildung dargestellt. Hier fällt auf, dass die Veränderungen in der Regel Verschlechterungen sind, das heißt, dass die Werte der Lesevielfalt und der Lesefreude für die Jungen in den letzten neun Jahren in den meisten Staaten kleiner geworden sind. Deutlich ist dies vor allem bei der Lesevielfalt, wohingegen die Veränderungen der Lesefreude bei den Jungen oft nicht signifikant sind. Eine Ausnahme von diesem allgemeinen Bild zeigt sich in Deutschland, wo die Jungen aus der PISA-2009-Kohorte höhere Werte der Lesefreude aufweisen als Jungen der PISA-2000-Kohorte.

Für die Mädchen, die in Abbildung 3.9 in der rechten Hälfte dargestellt sind, lässt sich über alle Staaten hinweg keine eindeutige Richtung der Veränderung für die beiden Indikatoren ausmachen. Anders als bei den Jungen kann man jedoch auch keine übergreifende Tendenz zur Verschlechterung feststellen. Signifikante Verschlechterungen auf beiden Skalen zeigen sich bei den Mädchen primär in Dänemark, Finnland, Irland, Island, Portugal und der Tschechischen Republik. Mit Ausnahme Islands und der Tschechischen Republik sind dies jedoch Staaten, in denen sich auch bei den Jungen in beiden Skalen signifikante Verschlechterungen zeigen.

In Deutschland zeigt sich auch bei den Mädchen für die Skala Lesefreude ein Verbesserung andeutender Unterschied zwischen den Werten aus dem Jahr 2000 und denen der PISA-2009-Kohorte. Anders als bei den Jungen, wo Deutschland mit dieser Verbesserung allein steht, finden sich für die Mädchen einige weitere Staaten, in denen sich signifikante Veränderungen für die Lesefreude zeigen. Hierzu zählen neben Deutschland Australien, Griechenland, Italien, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, Polen, Ungarn und die Vereinigten Staaten. Zu den wenigen Staaten, in denen sich auch die Lesevielfalt der Mädchen verbessert, zählen Ungarn, die Schweiz und Polen. Bei den ersten beiden – Ungarn und der Schweiz – finden sich eine Zunahme der Lesevielfalt auch bei Jungen. Die durchschnittlichen Veränderungen (OECD-Durchschnitt) spiegelt die beschriebenen Tendenzen relativ gut wider. Bei der Lesevielfalt kommt es im OECD-Durchschnitt bei den Jungen zu einer Verschlechterung von 0.15 Einheiten, bei den Mädchen zu einer Verschlechterung von 0.10. In Bezug auf die Lesefreude finden sich ebenfalls für beide Geschlechter niedrigere Werte im Jahr 2009 als im Jahr 2000, für Jungen beträgt die Differenz hierbei 0.06 Einheiten, für Mädchen lediglich 0.01.

Für den Anteil der Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen, sind die Veränderungen zwischen PISA 2000 und PISA 2009 in Tabelle 3.6 dargestellt. Im OECD-Durchschnitt zeigt sich sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen eine im Vergleich zu PISA 2000 im Jahr 2009 kleiner werdende Gruppe von Jugendlichen, die zum Vergnügen lesen. In den meisten Staaten sind die Veränderungen für Jungen und Mädchen dabei von der Richtung her gleich. In vier Staaten jedoch sind die Entwicklungen für Jungen und Mädchen tendenziell gegenläufig. So sind es in Italien, Neuseeland und Schweden jeweils die Jungen, für die sich signifikante Abnahmen über die Zeit nachweisen lassen. Bei den Mädchen



Anmerkung. Die Balken der Staaten, bei denen die Veränderungen nicht signifikant sind, sind hell hinterlegt. Der jeweils um die Differenzwert abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich ± 2 Standardfehler.

Abbildung 3.9: Veränderungen des Lesevielfalt und der Lesefreude in Abhängigkeit vom Geschlecht

hingegen weisen die Werte eher auf eine Zunahme hin, die jedoch nicht signifikant ist. In Kanada ist das Bild ähnlich, hier zeigt sich die signifikante Verbesserung des Anteils an Fünfzehnjährigen, die zum Vergnügen lesen, bei den Mädchen, bei den Jungen kommt es hingegen zu keiner Veränderung.

In vierzehn Staaten zeichnen sich für die neun Jahre seit PISA 2000 sowohl für Jungen als auch für Mädchen signifikante Verringerungen des Anteils ab, der zum Vergnügen liest. Lediglich in Japan findet sich für Jungen und Mädchen eine signifikante Zunahme des gerne lesenden Anteils der Jugendlichen, eine Tendenz, die sich auch schon bei der Lesevielfalt und der Lesefreude gezeigt hat (vgl. Tabelle 3.5).

In Deutschland gibt es insgesamt keine Veränderungen des Anteils der Schülerinnen und Schüler, der gerne liest (vgl. Abbildung 3.7). Diese Bild ändert sich auch nicht bei einer nach Jungen und Mädchen differenzierenden Betrachtung. Die in Tabelle 3.6 angegebenen Veränderungen für Jungen und Mädchen in Deutschland sind jeweils nicht signifikant.

Tabelle 3.6: Veränderung im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, zum Vergnügen zu lesen, im Vergleich zu PISA 2000, nach Staaten

Staat	Mädchen		Jungen	
	Veränderungen in %	(SE)	Veränderungen in %	(SE)
Australien	-1.54	1.6	-6.88	1.9
Belgien	-4.07	1.2	-0.73	1.7
Chile	-9.01	1.3	-16.59	1.5
Dänemark	-7.30	1.5	-6.85	1.7
Deutschland	1.63	1.4	-0.37	1.6
Finnland	-9.15	1.2	-11.38	1.6
Frankreich	-9.01	1.6	-8.42	1.7
Griechenland	7.82	1.3	1.03	1.8
Irland	-11.67	1.6	-5.11	1.9
Island	-5.02	1.5	-11.51	1.7
Israel	4.96	3.0	3.35	2.5
Italien	2.31	1.3	-8.13	1.5
Japan	13.12	2.0	8.78	1.9
Kanada	4.53	0.7	-1.26	1.0
Korea	-7.67	2.0	-8.31	1.5
Mexiko	-8.29	0.9	-12.09	1.3
Neuseeland	1.41	1.4	-3.82	1.7
Norwegen	-5.34	1.6	-3.96	1.7
Österreich	-7.65	1.6	-6.35	1.6
Polen	-1.35	1.3	-14.64	2.2
Portugal	-13.00	1.0	-20.38	1.7
Schweden	1.97	1.7	-4.46	1.6
Schweiz	-10.89	1.5	-7.55	1.9
Spanien	-7.59	1.4	-7.47	1.5
Tschechische Republik	-13.41	1.4	-17.03	1.7
Ungarn	2.29	1.4	-0.98	1.7
Vereinigte Staaten	1.16	2.0	-2.52	2.2
OECD-Durchschnitt	-3.36	0.3	-6.43	0.3

Anmerkung. Fett gedruckte Werte weisen auf signifikante Veränderungen hin.

3.3 Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz

Die Betrachtung von Lesemotivation und Lesestrategien ist schon insofern bedeutsam, als die Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen, und die Verfügbarkeit von hierfür geeigneten Strategien eine notwendige Bedingung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Entsprechend sind in einigen Konzeptionen von Lesekompetenz motivationale Aspekte explizit mit eingeschlossen (vgl. z.B. Hurrelmann, 2004; Rosebrock, 2009; Abschnitt 3.1.1). Die enge Verknüpfung von Lesemotivation und Lesestrategien mit Lesekompetenz findet ihren Ausdruck auch darin, dass kognitive Anteile von Lesekompetenz statistisch eng mit Lesemotivation und Lernstrategien zusammenhängen (z.B. Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Eine starke Motivation sich mit Texten zu beschäftigen, das heißt, am Lesen Freude zu haben (Lesefreude, vgl. Abschnitt 3.1.2), die Bereitschaft, sich mit einer großen Bandbreite unterschiedlicher Texte zu befassen (Lesevielfalt), oder das Lesen zum Vergnügen sind allesamt Variablen, die das Leseverhalten maßgeblich beeinflussen. Insbesondere die Intensität, mit der gelesen wird, ist wesentlich von den genannten motivationalen Einflussgrößen abhängig und stellt ih-

rerseits eine wesentliche Einflussgröße für Lesekompetenz dar (Guthrie et al., 1999). Lesekompetenz wird neben einer hoch ausgeprägten Lesemotivation auch dadurch mit determiniert, ob die in einem Text enthaltene Information bei einer gegebenen Aufgabe (gerade im schulischen Kontext werden Texte im Allgemeinen unter einer bestimmten Aufgabenstellung gelesen) adäquat verarbeitet werden kann. Entsprechend zeigen eine ganze Reihe von Studien, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, die über besseres Lernstrategiewissen verfügen, auch ein besseres Textverständnis zeigen (Magliano, Trabasso & Graesser, 1999; Magliano & Millis, 2003), sondern gezielte Trainings von Lernstrategien im Allgemeinen nicht nur in verbessertem Lernstrategiewissen, sondern auch in verbesserten Leseleistungen resultieren (McNamara, 2007, vgl. Abschnitt 3.1.1).

Im Folgenden stellen wir dar, wie Lesekompetenz mit Lesemotivation und Lernstrategiewissen zusammenhängt. Wir gehen dabei zunächst darauf ein, welche Zusammenhänge zwischen ausgewählten Indikatoren von Lesemotivation und Lernstrategie-Nutzung sowie Lernstrategiewissen bestehen (vgl. Abschnitt 3.1). Daran anschließend betrachten wir, in welcher Weise ausgewählte Indikatoren des sozioökonomischen Status mit Lesekompetenz assoziiert sind, die ihrerseits Zusammenhänge mit Lesemotivation (vgl. Kapitel 7.3) und Lernstrategien aufweisen.

Schließlich beschreiben wir – für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler in Deutschland – wie Unterschiede in der Lesekompetenz aus Unterschieden in Lesemotivation sowie Lernstrategiekenntnis und -nutzung erklärbar sind. Wir berücksichtigen dabei, dass Unterschiede in der Lesekompetenz nicht nur mit Unterschieden in Lesemotivation und Lernstrategien einhergehen, sondern auch in starkem Maße mit Geschlecht, Migrationsstatus und sozioökonomischem Status assoziiert sind. Da Migrationsstatus, Geschlecht und sozioökonomischer Status ihrerseits prädiktiv für Lesemotivation (vgl. Kapitel 7.3) und Lernstrategien sind, gehen wir speziell der Frage nach, ob Lesemotivation und Lesestrategien auch dann prädiktiv für Lesekompetenz sind, wenn *gleichzeitig* Geschlecht, Migrationsstatus und sozioökonomische Variablen zur Vorhersage von Lesekompetenz herangezogen werden.

3.3.1 Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten

Als Prädiktoren für Lesekompetenz aus den Bereichen Lesemotivation und Lernstrategien betrachten wir eine Auswahl der in Abschnitt 3.1 dargestellten Variablen: Im Bereich der Lernstrategien beschränken wir uns auf die Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien als Indikator metakognitiver Regulation und auf das Lernstrategiewissen.

Tabelle 3.7 gibt den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation sowie Lernstrategien (Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien und Lernstrategiewissen) wieder. Zu erkennen ist, dass alle Motivations- und Lernstrategievariablen konsistent über alle OECD-Staaten hinweg positive und signifikante Zusammenhänge mit Lesekompetenz aufweisen. Die höchsten Korrelationen – im Bereich eines nach konventionellen Kriterien starken Effekts – finden sich dabei im Bereich der Lesemotivation für die Lesefreude und im Bereich der Lernstrategien für das Lernstrategiewissen. Dabei sind die Zusammenhänge zwischen allen Prädiktorvariablen und der Lesekompetenz über die OECD-Staaten relativ ähnlich. Auch ist die Rangfolge der Stärke, in der die betrachteten Variablen mit Lesekompetenz zusammenhängen, über die OECD-Staaten relativ konstant: In 29 Staaten ist der Zusammenhang für Lernstrategiewissen unter den sechs betrachteten Variablen der höchste, in den fünf verbleibenden der zweithöchste. In 26 Staaten ist es die Lesefreude, die unter den betrachteten sechs Variablen am zweithöchsten mit Lesekompetenz korreliert. Umgekehrt weist das Online-Lesen in 25 von 34 Staaten von

Tabelle 3.7: Bivariate Korrelationen von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz in allen OECD-Staaten

	Lese Freude		Lesevielfalt		Online-Lesen		Zum Vergnügen Lesen		Verwendung von Kontrollstrategien		Lernstrategie-wissen	
Staat	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)
Australien	0.51	(0.01)	0.24	(0.01)	0.23	(0.01)	0.37	(0.01)	0.38	(0.01)	0.51	(0.01)
Belgien	0.41	(0.01)	0.30	(0.01)	0.09	(0.01)	0.34	(0.01)	0.30	(0.02)	0.58	(0.01)
Chile	0.29	(0.01)	0.21	(0.02)	0.28	(0.02)	0.14	(0.01)	0.29	(0.02)	0.50	(0.01)
Dänemark	0.46	(0.01)	0.27	(0.01)	0.13	(0.02)	0.27	(0.01)	0.20	(0.02)	0.52	(0.01)
Deutschland	0.46	(0.01)	0.25	(0.02)	0.10	(0.02)	0.38	(0.02)	0.24	(0.02)	0.55	(0.01)
Estland	0.46	(0.01)	0.22	(0.02)	0.13	(0.02)	0.31	(0.02)	0.18	(0.02)	0.49	(0.02)
Finnland	0.52	(0.01)	0.37	(0.02)	0.13	(0.02)	0.36	(0.01)	0.28	(0.02)	0.52	(0.01)
Frankreich	0.46	(0.02)	0.29	(0.02)	0.24	(0.02)	0.36	(0.02)	0.40	(0.02)	0.51	(0.02)
Griechenland	0.42	(0.02)	0.20	(0.02)	0.09	(0.02)	0.16	(0.02)	0.29	(0.02)	0.35	(0.02)
Irland	0.49	(0.01)	0.18	(0.02)	0.19	(0.02)	0.37	(0.01)	0.30	(0.02)	0.47	(0.01)
Island	0.47	(0.01)	0.34	(0.02)	0.08	(0.02)	0.39	(0.01)	0.27	(0.02)	0.47	(0.02)
Israel	0.28	(0.02)	0.15	(0.02)	0.18	(0.02)	0.13	(0.02)	0.20	(0.02)	0.48	(0.01)
Italien	0.40	(0.01)	0.28	(0.01)	0.16	(0.01)	0.29	(0.01)	0.28	(0.01)	0.50	(0.01)
Japan	0.39	(0.01)	0.21	(0.01)	0.21	(0.02)	0.25	(0.02)	0.34	(0.02)	0.52	(0.02)
Kanada	0.45	(0.01)	0.21	(0.01)	0.15	(0.01)	0.34	(0.01)	0.32	(0.01)	0.42	(0.01)
Korea	0.42	(0.02)	0.22	(0.02)	0.15	(0.02)	0.21	(0.02)	0.43	(0.02)	0.54	(0.02)
Luxemburg	0.42	(0.01)	0.21	(0.02)	0.08	(0.02)	0.34	(0.02)	0.25	(0.01)	0.51	(0.01)
Mexiko	0.20	(0.01)	0.06	(0.01)	0.31	(0.02)	0.04	(0.01)	0.25	(0.01)	0.46	(0.01)
Neuseeland	0.47	(0.01)	0.14	(0.02)	0.21	(0.02)	0.34	(0.02)	0.33	(0.01)	0.51	(0.01)
Niederlande	0.41	(0.02)	0.36	(0.02)	0.17	(0.02)	0.34	(0.02)	0.26	(0.02)	0.56	(0.01)
Norwegen	0.47	(0.01)	0.29	(0.02)	0.07	(0.02)	0.35	(0.01)	0.27	(0.02)	0.48	(0.01)
Österreich	0.45	(0.02)	0.21	(0.02)	0.15	(0.02)	0.35	(0.02)	0.17	(0.01)	0.53	(0.01)
Polen	0.43	(0.01)	0.25	(0.02)	0.21	(0.02)	0.30	(0.02)	0.29	(0.02)	0.47	(0.01)
Portugal	0.38	(0.01)	0.13	(0.02)	0.04	(0.02)	0.27	(0.01)	0.41	(0.01)	0.55	(0.01)
Schweden	0.47	(0.01)	0.37	(0.02)	0.11	(0.02)	0.35	(0.02)	0.26	(0.02)	0.52	(0.01)
Schweiz	0.47	(0.01)	0.30	(0.01)	0.05	(0.02)	0.39	(0.01)	0.27	(0.01)	0.58	(0.01)
Slowakische Republik	0.38	(0.02)	0.26	(0.02)	0.24	(0.02)	0.30	(0.02)	0.26	(0.02)	0.49	(0.02)
Slowenien	0.42	(0.01)	0.25	(0.02)	0.13	(0.02)	0.35	(0.01)	0.25	(0.02)	0.51	(0.01)
Spanien	0.42	(0.01)	0.28	(0.01)	0.16	(0.01)	0.27	(0.01)	0.32	(0.01)	0.44	(0.01)
Tschechische Republik	0.46	(0.01)	0.25	(0.02)	0.09	(0.02)	0.36	(0.02)	0.29	(0.01)	0.55	(0.01)
Türkei	0.25	(0.02)	0.00	(0.02)	0.16	(0.02)	0.15	(0.02)	0.23	(0.02)	0.43	(0.01)
Ungarn	0.45	(0.02)	0.19	(0.02)	0.24	(0.02)	0.27	(0.02)	0.17	(0.03)	0.54	(0.02)
Vereinigte Staaten	0.42	(0.02)	0.12	(0.02)	0.17	(0.02)	0.30	(0.02)	0.26	(0.02)	0.43	(0.01)
Vereinigtes Königreich	0.46	(0.01)	0.19	(0.01)	0.15	(0.02)	0.32	(0.02)	0.27	(0.01)	0.46	(0.01)
OECD-Durchschnitt	0.42	(0.00)	0.23	(0.00)	0.16	(0.00)	0.30	(0.00)	0.28	(0.00)	0.50	(0.00)

Anmerkung. Signifikante Korrelationen sind fett gedruckt.

den sechs betrachteten Variablen den niedrigsten Zusammenhang mit Lesekompetenz auf, und in vier weiteren den zweitniedrigsten.

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen Indikatoren des sozioökonomischen Status sowie des kulturellen Besitzes und der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Wohlstandsgüter und der Lesekompetenz sind ebenfalls durchgängig positiv und signifikant. Die über alle OECD-Staaten gemittelt höchste Korrelation ergibt sich für den sozioökonomischen Status, gefolgt von kulturellen Besitztümern und Wohlstandsgütern (s. Tabelle 3.8).

Tabelle 3.8: Bivariate Korrelationen von sozioökonomischem Status, kulturellen Besitztümern und Wohlstandsgütern mit Lesekompetenz in allen OECD-Staaten

Staat	Sozioökonomischer Status		Kulturelle Besitztümer		Wohlstandsgüter	
	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)	<i>r</i>	(SE)
Australien	0.30	(0.01)	0.29	(0.01)	0.23	(0.01)
Belgien	0.44	(0.01)	0.37	(0.01)	0.33	(0.02)
Chile	0.38	(0.02)	0.27	(0.01)	0.39	(0.02)
Dänemark	0.33	(0.01)	0.34	(0.01)	0.33	(0.01)
Deutschland	0.35	(0.02)	0.30	(0.02)	0.32	(0.02)
Estland	0.31	(0.02)	0.24	(0.02)	0.16	(0.02)
Finnland	0.23	(0.01)	0.31	(0.01)	0.18	(0.02)
Frankreich	0.35	(0.02)	0.42	(0.02)	0.34	(0.03)
Griechenland	0.34	(0.02)	0.32	(0.02)	0.26	(0.02)
Irland	0.32	(0.02)	0.27	(0.02)	0.26	(0.02)
Island	0.23	(0.02)	0.25	(0.01)	0.11	(0.02)
Israel	0.35	(0.02)	0.20	(0.02)	0.18	(0.02)
Italien	0.33	(0.01)	0.32	(0.01)	0.29	(0.01)
Japan	0.20	(0.01)	0.28	(0.01)	0.21	(0.02)
Kanada	0.26	(0.01)	0.24	(0.01)	0.21	(0.01)
Korea	0.25	(0.02)	0.24	(0.03)	0.29	(0.02)
Luxemburg	0.42	(0.01)	0.32	(0.01)	0.31	(0.01)
Mexiko	0.34	(0.01)	0.19	(0.01)	0.33	(0.02)
Neuseeland	0.38	(0.02)	0.25	(0.02)	0.30	(0.02)
Niederlande	0.33	(0.02)	0.28	(0.02)	0.28	(0.02)
Norwegen	0.30	(0.02)	0.32	(0.01)	0.18	(0.02)
Österreich	0.38	(0.02)	0.35	(0.02)	0.25	(0.02)
Polen	0.33	(0.02)	0.32	(0.01)	0.28	(0.01)
Portugal	0.39	(0.02)	0.33	(0.02)	0.32	(0.02)
Schweden	0.32	(0.02)	0.31	(0.02)	0.26	(0.02)
Schweiz	0.35	(0.02)	0.27	(0.02)	0.24	(0.01)
Slowakische Republik	0.35	(0.02)	0.31	(0.02)	0.30	(0.02)
Slowenien	0.36	(0.01)	0.34	(0.01)	0.25	(0.02)
Spanien	0.34	(0.02)	0.33	(0.01)	0.29	(0.01)
Tschechische Republik	0.37	(0.02)	0.30	(0.01)	0.23	(0.02)
Türkei	0.32	(0.02)	0.31	(0.02)	0.42	(0.02)
Ungarn	0.44	(0.02)	0.45	(0.02)	0.42	(0.03)
Vereinigte Staaten	0.34	(0.02)	0.29	(0.02)	0.36	(0.02)
Vereinigtes Königreich	0.34	(0.01)	0.30	(0.01)	0.30	(0.01)
OECD-Durchschnitt	0.33	(0.00)	0.30	(0.00)	0.28	(0.00)

Anmerkung. Signifikante Korrelationen sind fett gedruckt.

Insgesamt weisen also sowohl Variablen aus den Bereichen Lesemotivation und Lernstrategien als auch aus dem Bereich des sozialen Hintergrundes deutliche und positive Zusammenhänge mit Lesekompetenz auf. Gleiches gilt für das Geschlecht (vgl. Kapitel 2.2) sowie für den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 7.1). Es stellt sich damit die Frage, ob sich für Variablen aus beiden Gruppen auch dann noch Zusammenhänge mit Lesekompetenz zeigen, wenn der Einfluss der jeweils anderen kontrolliert wird. Konkret sind die folgenden beiden Szenarien denkbar:

1. Die Lesemotivation und die Lernstrategien, über die Schülerinnen und Schüler verfügen und die sie einsetzen, sind nicht in die eine oder andere Richtung kausal mit ihrer Lesekompetenz verbunden. Es ist lediglich so, dass es durchschnittlich eher die Schülerinnen mit einem vergleichsweise hohen Sozialstatus sind, die sowohl eine

hohe Lesekompetenz als auch eine hohe Lesemotivation und gute Lernstrategien haben. In diesem Fall müssten sich auf jeden Fall nur noch schwache Zusammenhänge von Lesemotivation und Lesestrategien mit Lesekompetenz zeigen, wenn der soziale Hintergrund, der Migrationsstatus und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden.

2. Die Lesemotivation und die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler haben einen direkten Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz, und – um ein Beispiel herauszugreifen – Mädchen weisen unter anderem deswegen eine höhere Lesekompetenz auf, weil ihre Lesemotivation höher ist und sie über bessere Lernstrategien verfügen (vgl. Kapitel 2.2). In diesem Fall wäre der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lernstrategien einerseits und Lesekompetenz andererseits unempfindlich dagegen, ob – in diesem Beispiel – das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler gleichzeitig mit Lesemotivation und Lernstrategien herangezogen wird, um Lesekompetenz vorherzusagen.

3.3.2 Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland

Um abzuschätzen, ob Lesemotivation und Lernstrategien einen Zusammenhang mit Lesekompetenz aufweisen, der sich nicht rein dadurch erklären lässt, dass Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Hintergrundmerkmalen gleichzeitig eine hohe Lesekompetenz, -motivation und Lernstrategiekenntnis aufweisen, stellen wir drei Regressionsmodelle dar. Das erste dieser Modelle schätzt den Zusammenhang zwischen den in Abschnitt 3.1 beschriebenen Indikatoren für Lesemotivation, der Häufigkeit der Anwendung von Kontrollstrategien und dem Lernstrategiewissen einerseits und Lesekompetenz andererseits. Das zweite Modell schätzt komplementär dazu den Zusammenhang zwischen einer Reihe von Variablen, die den sozialen Hintergrund, den Migrationsstatus und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler beschreiben, einerseits und ihrer Lesekompetenz andererseits. In einem dritten Modell schließlich werden beide Variablengruppen zusammen als Prädiktoren für Lesekompetenz herangezogen. Tabelle 3.9 gibt die Ergebnisse (Regressionskoeffizienten und Varianzerklärung) für alle drei Regressionsmodelle wieder.

Modell 1. Zur Beurteilung der Güte der Anpassung eines Regressionsmodells an die zugrunde liegenden Daten kann das Ausmaß herangezogen werden, in dem Unterschiede in den ‚erklärenden‘ Variablen oder Prädiktoren (hier: Lesemotivation und -strategien) mit Unterschieden in der zu erklärenden Variablen oder dem Kriterium (hier: Lesekompetenz) korrespondieren. Ein statistisches Maß, das angibt, inwieweit eine solche Korrespondenz besteht, ist der Anteil der durch die Prädiktoren in der Kriteriumsvariablen erklärten Varianz (R^2). In Modell 1 werden durch Lesemotivation und Lesestrategien knapp 40 Prozent der Lesekompetenz-Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aufgeklärt. Eine Inspektion der einzelnen Regressionsgewichte ergibt dabei, dass sowohl bei der Lesemotivation als auch bei den Lernstrategien große Unterschiede zwischen den einzelnen Variablen dahingehend bestehen, inwieweit sie bei simultaner Betrachtung prädiktiv für Lesekompetenz sind. Bei der Lesemotivation sind es vor allem die Lesefreude und das Lesen zum Vergnügen, die auch bei simultaner Berücksichtigung einen deutlichen Zusammenhang mit Lesekompetenz aufweisen. Für Lesefreude gilt, dass die für eine Schülerin oder einen Schüler vorhergesagte Lesekompetenz um ca. 22 Punkte höher ausfällt, wenn die Lesefreude um eine Standardabweichung steigt. Für Schülerinnen und Schüler, die zum Vergnügen lesen, ist die vorhergesagte Lesekompetenz – bei Kontrolle

Tabelle 3.9: Regression von Lesekompetenz auf Lesemotivation und Lernstrategien (Modell 1), soziodemografische Variablen (Migrationsstatus, Geschlecht und sozialer Hintergrund, Modell 2) sowie simultan Lesemotivation, Lernstrategien und soziodemografische Variablen (Modell 3)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Regressionskonstante	507.06	(1.94)	509.17	(2.15)	506.46	(1.71)
<i>Lesemotivation und Lernstrategien</i>						
Lesefreude	21.62	(1.78)			19.76	(1.77)
Lesevielfalt	1.05	(1.76)			0.11	(1.76)
Online-Lesen	4.59	(1.45)			3.01	(1.33)
Zum Vergnügen lesen	16.57	(3.37)			13.21	(3.21)
Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien	2.44	(1.28)			2.29	(1.24)
Lernstrategiewissen	39.64	(1.42)			35.28	(1.31)
<i>Soziodemografische Prädiktoren</i>						
Mit vs. ohne Migrationshintergrund			-32.04	(4.28)	-26.42	(3.60)
Mit Migrationshintergrund: zweite vs. erste Generation			7.48	(7.44)	-0.04	(6.61)
Geschlecht			-34.21	(3.13)	-4.70	(2.68)
Sozioökonomischer Status			21.08	(1.71)	14.12	(1.44)
Kulturelle Besitztümer			10.34	(1.87)	0.65	(1.62)
Heimische Besitztümer			8.23	(2.05)	5.70	(1.63)
<i>R² (SE)</i>	0.39	(0.02)	0.21	(0.01)	0.45	(0.02)

Anmerkung. Lesefreude, Lesevielfalt, Online-Lesen, Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien, Lernstrategiewissen, sozioökonomischer Status, kultureller Besitz und Wohlstandsgüter sind z-standardisierte Variablen. Die Regressionskoeffizienten sind unstandardisiert. Die Definition des Migrationshintergrunds ist diejenige der OECD (2010).

aller anderen hier berücksichtigten Indikatoren von Lesemotivation und Lernstrategien – um etwa 17 Punkte höher als für Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Vergnügen lesen. Der Einfluss von Lesevielfalt und Online-Lesen fällt demgegenüber vergleichsweise gering aus. Für Online-Lesen lässt sich noch ein signifikanter Zusammenhang mit Lesekompetenz sichern, während die Lesevielfalt bei Kontrolle der restlichen motivationalen Variablen sowie der beiden berücksichtigten Lernstrategievariablen keinen signifikanten Zusammenhang mehr mit der Lesekompetenz aufweist.

Von den beiden Lernstrategievariablen hat das Lernstrategiewissen einen deutlich stärkeren Effekt als die Nutzungshäufigkeit von Kontrollstrategien. Absolut gesehen lässt sich sogar sagen, dass das Lernstrategiewissen (mit knapp 40 Punkten Unterschied in der vorhergesagten Lesekompetenz für jede Standardabweichung Unterschied im Lernstrategiewissen) einen äußerst potenten Prädiktor für die Lesekompetenz einer Schülerin oder eines Schülers darstellt. Spekulieren lässt sich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über gutes Lernstrategiewissen verfügen, es jedenfalls auch einsetzen – weswegen sich für den Einsatz von Lernstrategien kein vom Vorhandensein von Lernstrategiewissen unabhängiger Einfluss auf die Lesekompetenz nachweisen lässt.

Modell 2. Durch Geschlecht, Migrationsstatus, sozioökonomischen Status und kulturelle Besitztümer sowie Wohlstandsgüter lassen sich 21 Prozent der Variation in der Lesekompetenz aufklären. Die Varianzerklärung beträgt damit etwa die Hälfte derjenigen, die durch Lesemotivation und Lernstrategien geleistet wird. Die Stärke des Effekts für die einzelnen Prädiktoren ist dabei auch unter den in Modell 2 verwendeten Prädiktoren deutlich unterschiedlich. Das größte Gewicht kommt dem Migrationsstatus und dem Geschlecht zu. Die vorhergesagte Lesekompetenz für Mädchen und Jungen unterscheidet sich bei Kontrolle aller anderen Variablen im Modell um 34 Punkte, die vor-

hergesagte Lesekompetenz für Schülerinnen und Schüler mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund um 32 Punkte, jeweils zugunsten der Mädchen beziehungsweise zugunsten der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird für Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation eine etwas bessere Lesekompetenz vorhergesagt als für diejenigen der ersten Generation, der Effekt ist jedoch nicht signifikant. Über den Migrationsstatus und das Geschlecht hinaus finden sich signifikante Effekte aller drei Sozialstatus-Variablen. Offensichtlich werden durch den sozioökonomischen Status, den kulturellen Besitz sowie die Anzahl von Wohlstandsgütern teilweise unabhängige Anteile der Unterschiede in der Lesekompetenz erklärt. Das Gewicht für den sozioökonomischen Status ist dabei mit ca. 20 Punkten etwa doppelt so hoch wie dasjenige für den kulturellen Besitz (10 Punkte) und die Wohlstandsgüter (8 Punkte).

Modell 3. Durch Lesemotivation und Lernstrategien sowie Geschlecht, Migrationsstatus und Indikatoren des Sozialstatus gemeinsam lassen sich 45 Prozent der Variation in der Lesekompetenz erklären. Interessant ist dabei das Verhältnis der Varianzerklärung im Modell mit allen Variablen (Modell 3) zu denjenigen in den Modellen 1 und 2: Während die Varianzaufklärung bei zusätzlicher Berücksichtigung von Lesemotivation und Lernstrategien gegenüber der alleinigen Berücksichtigung von Geschlecht, Migrationsstatus und Sozialstatus um 24 Prozent steigt, lässt sich umgekehrt durch die zusätzliche Berücksichtigung von Geschlecht, Migrationsstatus und Sozialstatus gegenüber Lesemotivation und Lernstrategien lediglich eine zusätzliche Varianzerklärung von sechs Prozent erzielen. Inhaltlich bedeutet dies, dass große Teile derjenigen Variation in der Lesekompetenz, die durch Geschlecht, Migrations- und Sozialstatus erklärt wird, auch durch Lesemotivation und Lernstrategien erklärt werden kann. Das Umgekehrte dagegen gilt nicht. Deutlich wird dieser Sachverhalt auch, wenn man die Regressionsgewichte in Modell 3 denjenigen in Modell 1 und 2 gegenüberstellt. Während alle Prädiktorvariablen, die sich in Modell 1 als signifikante Prädiktoren der Lesekompetenz erwiesen haben, ihren Einfluss in Modell 3 im Wesentlichen behalten, gilt dies für die Prädiktorvariablen aus Modell 2 nur eingeschränkt. Besonders auffällig ist dies beim Geschlecht: Während bei alleiniger Betrachtung das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler einen sehr engen Zusammenhang mit Lesekompetenz aufweist (vgl. auch Kapitel 2.4), ist der Zusammenhang bei gleichzeitiger Betrachtung von Lesemotivation und Lesekompetenz insignifikant. Mit anderen Worten: Jungen und Mädchen, die das *gleiche* Niveau an Lesemotivation und Lesestrategiewissen aufweisen, unterscheiden sich nicht mehr wesentlich in ihrer Lesekompetenz. Ähnliches gilt für den kulturellen Besitz: Wenn der Effekt von Lesestrategien und Lesemotivation kontrolliert wird, kann kein davon unabhängiger Zusammenhang von kulturellem Besitz und Lesekompetenz mehr festgestellt werden.

Alles in allem zeigen die Analysen dieses Abschnitts, dass sich – zumindest für Schülerinnen und Schüler in Deutschland – nicht ‚nur‘ deutliche Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien einerseits und der Lesekompetenz andererseits finden lassen. Vielmehr persistieren diese Zusammenhänge auch dann, wenn sozioökonomische und soziodemografische Variablen kontrolliert werden. Umgekehrt lässt sich der deutliche Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der Lesekompetenz – der sich seit PISA 2000 in Deutschland nicht verringert hat – zumindest tentativ darauf zurückführen, dass Mädchen gegenüber Jungen die motivierteren Leser(innen) sind und über bessere Lernstrategien verfügen. Auch der Einfluss von kulturellem Besitz auf Lesekompetenz könnte in Teilen so zustande zu kommen, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit überdurchschnittlichem kulturellen Besitz zunächst einmal eine höhere Lesemotivation und bessere Lernstrategien erwerben, die ihnen dann beim Erwerb guter Lesekompetenz helfen, wobei sich eine gute Lesekompetenz wiederum positiv auf die Lesemotivation auswirken dürfte.

3.4 Bilanz und Diskussion

Im Rahmen dieses Kapitels haben wir verschiedene Indikatoren von Lesemotivation und Lernstrategien in ihren jeweiligen Ausprägungen pro Staat und innerhalb der Staaten getrennt nach Jungen und Mädchen analysiert. Zudem waren für einige dieser Indikatoren Vergleiche über die Zeit (2000–2009) möglich. Abschließend wurden die Zusammenhänge dieser Variablen zur Lesekompetenz analysiert, wobei die Frage im Mittelpunkt stand, welche Rolle der Lesemotivation und den Lernstrategien bei der Erklärung von Effekten des sozioökonomischen Status, des Migrationshintergrundes und des Geschlechts auf die Lesekompetenz zukommt. Die dargestellten Ergebnisse werden anschließend – schwerpunktmäßig mit Blick auf die deutschen Ergebnisse – knapp zusammengefasst und bezüglich der sich daraus ergebenden Implikationen diskutiert.

Lesemotivation

Der Anteil an Jugendlichen, der nicht zum Vergnügen liest, ist in Deutschland mit 41 Prozent der Alterskohorte absolut gesehen hoch. Im Vergleich zu PISA 2000 haben sich hierbei keine Veränderungen ergeben. Zwar ist international eher ein negativer Trend zu verzeichnen; mit 37 Prozent der Jugendlichen, die im OECD-Durchschnitt nicht zum Vergnügen lesen, ist dieser Anteil aber auch 2009 noch deutlich kleiner. Dem Anteil an Personen, die nicht zum Vergnügen lesen, steht dabei in Deutschland eine erfreulich und überdurchschnittlich große Gruppe von Personen (sechs Prozent im Vergleich zu vier Prozent im OECD-Durchschnitt) gegenüber, die sehr viel lesen. Zusammen genommen ist Deutschland damit in zweierlei Hinsicht auffällig: Einerseits durch den überdurchschnittlich und mit 40 Prozent der Alterskohorte sehr hohen Anteil an Personen, die nicht zum Vergnügen lesen, andererseits mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Vielleserinnen und Viellesern. Betrachtet man diese Ergebnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht, so wird deutlich, dass der Anteil der Jungen unter den Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, nach wie vor sehr hoch ist, während Mädchen im Vergleich zu Jungen den Großteil der Vielleserinnen und Vielleser ausmachen.

In Bezug auf die Lesefreude, den zusammengefassten emotional-affektiven Indikator der Lesemotivation, ergibt sich ein leicht anderes Bild, was unter anderem daran liegen kann, dass bei der Lesefreude Aussagen für alle Jugendlichen getroffen werden können, während sich die oben genannten Anteile der Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, jeweils nur auf die Extremgruppen beziehen. In Bezug auf die Lesefreude der Gesamtpopulation liegt Deutschland – wenngleich nicht sonderlich hoch – signifikant über dem OECD-Durchschnitt und beim Vergleich der Ergebnisse aus PISA 2000 und PISA 2009 zeichnet sich zudem eine positive Tendenz ab. Für die Freude am Lesen ist dabei sowohl für Jungen als auch für Mädchen eine Verbesserung über den Zeitraum von neun Jahren zu erkennen. Dennoch bestehen auch hier große Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Mädchen lesen deutlich lieber als Jungen. Obwohl diese Tendenz in den meisten OECD-Staaten zu finden ist, gibt es auch Staaten, in denen keine so große Lücke zwischen den Werten der Lesefreude von Jungen und Mädchen klafft.

Signifikant niedriger als im OECD-Durchschnitt sind die deutschen Werte zur Lesevielfalt der Jugendlichen. Jungen und Mädchen unterschieden sich hier kaum, lesen im Vergleich zu den Jugendlichen aus anderen OECD-Staaten aber beide weniger vielfältig. Das Lesen von digitalen/elektronischen Texten ist in Deutschland hingegen vergleichsweise stark ausgeprägt. Dies lässt sich besonders am häufigeren Lesen von Online-Nachrichten und am Chatten im Internet festmachen. Zudem wird deutlich, dass es – auch in Deutschland – besonders die Jungen sind, die beim Online-Lesen höhere Werte haben, was auf ihre im Vergleich zu Mädchen starke Präferenz für die Teilnahme an Foren und Diskussionen im Internet zurückzuführen ist.

Zusammen genommen zeichnet sich in den meisten Staaten eine Zunahme der Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Indikatoren der Lesemotivation ab. In Deutschland ist dieser Trend hingegen weniger ausgeprägt, zum Teil auch gegenläufig. Zwar sind es noch immer die Jungen, die den Hauptteil der Personen, die nicht zum Vergnügen lesen, ausmachen und die weniger gerne und auch weniger vielfältig lesen, die Schere zwischen Mädchen und Jungen hat sich in den letzten neun Jahren jedoch nicht weiter geöffnet. Unabhängig davon scheint ein verstärktes Engagement für die Förderung der Lesemotivation von Jungen (wie auch der Lernstrategien s.u.) weiterhin ratsam.

Lernstrategien

PISA 2009 hat international zum ersten Mal einen zusätzlichen Lernstrategieindikator eingesetzt, einen Test zum Wissen über Lernstrategien. Die Ausprägungen dieses Indikators lassen sich – ähnlich wie die der Leistungstest – über die Staaten hinweg vergleichen. Zudem zeigt sich, dass das Lernstrategiewissen insgesamt einer der stärksten Prädiktoren der Lesekompetenz und damit in Bezug auf mögliche Förderperspektiven von besonderer Bedeutung ist. Deutschland hat unter den OECD-Staaten beim Lernstrategiewissen den zweithöchsten Rangplatz hinter Italien. Das Wissen über effektive Lernstrategien und ihre Nutzungsmöglichkeiten ist – über die Gesamtgruppe betrachtet – vergleichsweise gut ausgeprägt. Aber auch für das Lernstrategiewissen zeigen sich deutlich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Jungen verfügen in allen Staaten über deutlich weniger Wissen über effektive Strategien als Mädchen, so auch in Deutschland.

In Bezug auf die berichtete Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien finden sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Staaten, die jedoch vermutlich auch von kulturell bedingten Unterschieden im Antwortverhalten mit verursacht sind. Deutschland weist dabei bei allen drei Indikatoren der Nutzungshäufigkeit von Strategien mittlere Werte auf, die jeweils oberhalb des OECD-Durchschnitts liegen, besonders in Bezug auf den Einsatz von Kontrollstrategien. Angesichts der eingeschränkten internationalen Vergleichbarkeit von Mittelwerten, die auf subjektiven Einschätzungen beruhen, ist es ratsam, sich primär auf eine andere Art von internationalem Vergleich zu stützen, den Vergleich der Ausprägung von Unterschieden zwischen Gruppen innerhalb von Staaten. Analysiert man die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, so wird ein sehr einheitliches Bild in Bezug auf die Effekte deutlich. In fast allen OECD-Staaten geben Mädchen in stärkerem Ausmaß an, ihr Lernen zu kontrollieren (d.h. Kontrollstrategien häufiger zu nutzen), und in den meisten Staaten gilt dies auch für die Nutzungshäufigkeit von Wiederholungsstrategien. Ein häufigerer Einsatz von Elaborationsstrategien wird hingegen in den meisten Staaten von Jungen berichtet.

Prädiktion von Lesekompetenz

Lesemotivation und Lesestrategien stehen erwartungsgemäß in positivem Zusammenhang zur Lesekompetenz (vgl. Abschnitt 3.1.1.). Die stärksten Effekte sind dabei für die Lesefreude (Deutschland: $r = .46$) und das Lernstrategiewissen (Deutschland: $r = .55$) zu verzeichnen. Um abzuschätzen, ob die Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit der Lesekompetenz auch unabhängig von ausgewählten Hintergrundvariablen (SES, Migrationshintergrund, Geschlecht) der Schülerinnen und Schüler bestehen, wurden drei Regressionsmodelle vorgestellt, die zeigen, dass große Teile der Variation in der Lesekompetenz, die durch Geschlecht, Migrations- und Sozialstatus erklärt werden, auch durch Lesemotivation und Lernstrategien erklärt werden können. Mehr noch, die Effekte, besonders des Lernstrategiewissens und der Lesefreude, bleiben unter Kontrolle der Hintergrundvariablen bestehen. Umgekehrt zeigt sich bei Kontrolle der Variablen der Lesemotivation und der Lernstrategien, dass keine signifikanten Geschlechterunterschiede

in der Lesekompetenz mehr nachweisbar sind und auch die Effekte des sozialen Hintergrunds (SES) und des Migrationshintergrundes sehr deutlich reduziert werden. Sowohl die Lesemotivation als auch das Wissen über Lernstrategien erweisen sich somit als mögliche und potente Erklärungsfaktoren für Geschlechterunterschiede, für soziale Disparitäten und für Effekte des Migrationshintergrunds. In Bezug auf praktische Implikationen bedeutet dies, dass über Fördermaßnahmen in diesem Bereich gut begründeten Chancen bestehen, soziale Disparitäten zu reduzieren.

Literatur

- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 96–103.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, O. Köller & E. Klieme (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363–383.
- Bempechat, J., Jimenez, N.V. & Boulay, B.A. (2002). Cultural-cognitive issues in academic achievement: New directions for cross-national research. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 117–149). Washington, DC: National Academic Press.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2008). Lesekompetenz im Ländervergleich. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. (S. 107–126). Münster: Waxmann.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. Kail & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Groeben, N. (2004). Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 11–35). Weinheim: Juventa.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–257.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794.
- Hertel, S., Steinert, B. & Rauch, D. P. (in Vorbereitung). *PISA 2009 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magliano, J. P. & Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure. *Cognition and Instruction*, 21, 251–283.
- Magliano, J. P., Trabasso, T. & Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615–629.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *Report of*

- the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009. Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. Volume 2*. Paris: OECD.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Rosebrock, C. (2009). Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 59–72). Weinheim: Juventa.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *WLST-12. Würzburger Lesestrategie – Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: Guilford Press.
- van de Vijver, F. & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 1, pp. 257–300). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Orlando, FL: Academic Press.